

**UNIVERSIDADE ABERTA**

**Mestrado em Administração e Gestão Educacional**

**O Director de Turma: Um Desempenho de Papel Labiríntico**

**Volume I**

**Orientador: Professor Doutor Fernando Humberto Santos Serra**

**Maria de Fátima Ferreira Rua**

**Lisboa**

**Novembro de 2008**

---

O DIRECTOR DE TURMA: UM DESEMPENHO DE PAPEL  
LABIRINTICO

---

« Notre aujourd'hui est en quête de sens. Mais le sens n'est pas originaire, il ne vient pas de l'extérieur de nos êtres. Il émerge de la participation, de la fraternisation, de l'amour »

Morin, Edgar, (1999). *Amour, Poésie, Sagesse*, Paris, édition du Seuil, p. 11

## AGRADECIMENTOS

---

Ao meu Orientador, pela paciência, compreensão e generosidade

*“j’ai soif de cette eau là, dit le petit prince, donne-moi à boire... [...] Cette eau était bien autre qu’un aliment.[...]. Elle était bonne pour le coeur, comme un cadeau.”*

Saint-Exupéry

Aos meus Filhos, com amor

*“Vamos, o último a chegar é um ovo podre...”*

## RESUMO

---

A construção do papel do director de turma encontra-se intrinsecamente ligada às conturbações provocadas pelas sucessivas reformas educativas, figurando umas vezes com maior relevo, outras com menor relevo na procura de uma coesão e de uma articulação entre os diferentes saberes curriculares e entre os diferentes actores educativos, assumindo, desta forma, funções de mediação entre alunos, professores e encarregados de educação.

O estudo que aqui apresentamos desenvolveu-se numa escola de ensino básico e procurou desencobrir as concepções que os seus directores de turma constroem sobre si mesmo e sobre o seu desempenho nesse papel de mediação. Articulámos, para isso, a investigação empírica, numa abordagem qualitativa, com um estudo teórico que abrangeu essencialmente quatro dimensões, para nós, indispensáveis para a compreensão global do nosso objecto de estudo.

Assim, debruçámo-nos sobre o universo conceptual de educação, sobre a construção da identidade docente, sobre a organização escolar e por fim sobre a construção do papel do director de turma. Importa salientar, a este respeito, que o estudo empírico e o estudo teórico se alimentaram mutuamente desde o início, e que foi esta relação simbiótica que sustentou a realização deste trabalho.

A motivar esta tarefa de desencobrir as concepções dos directores de turma sobre si mesmo esteve uma procura de autenticidade para com o papel que o director de turma desempenha realmente na escola actual; dando visibilidade ao que o torna imprescindível e desfazendo alguns mal-entendidos de que ainda é alvo.

## ABSTRACT

---

The development of the role of the tutor is intrinsically related to the disturbances caused by the successive educational reforms, having greater or lesser influence in achieving a bigger cohesion and articulation between the curricular knowledge and among the various educational actors, thus, assuming functions of mediation between students, teachers and parents.

The study presented here has been developed in a junior school and has tried to unfold the conceptions tutors build about themselves and their performance in the mediation role. We have articulated an empirical investigation, in a qualitative approach, with a theoretical study that involved essentially four dimensions, which are for us crucial to the global understanding of our case study.

Therefore, we have focused on the conceptional universe of education, on the construction of the teacher's identity, on the school organization and finally on the development of the role of the tutor. It's important to emphasize that the empirical and theoretical studies have complemented each other since the beginning and that it was this symbiotic relation that sustained this work.

Motivating this task of unfolding the conceptions that tutors build about themselves was a search for authenticity towards the role the head class actually plays in today's school, giving visibility to what makes it crucial and clearing some misunderstandings connected with it.

## ÍNDICE

---

<b>AGRADECIMENTOS</b> .....	i
<b>RESUMO</b> .....	ii
<b>ABSTRACT</b> .....	iii
<b>ÍNDICE</b> .....	iv
<b>ÍNDICE DE FIGURAS</b> .....	viii
<b>INDICE DE QUADROS</b> .....	viii
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>1.1. Enquadramento do problema</b> .....	2
<b>1.2. Apresentação do problema</b> .....	4
<b>1.3. Relevância do estudo</b> .....	5
<b>1.4. Questões de investigação</b> .....	6
<b>1.5. Estrutura da dissertação</b> .....	6
<b>PARTE I – ELEMENTOS PARA UMA ABORDAGEM FILOSÓFICO-NORMATIVA, POLÍTICO-ORGANIZACIONAL DO PAPEL DO DIRECTOR DE TURMA, NO CONTEXTO EDUCATIVO PORTUGUÊS</b> .....	8
<b>CAPÍTULO I – PRESSUPOSTOS EDUCACIONAIS: UM BREVE ITINERÁRIO FILOSÓFICO EM RUMO A ALGUMAS CONCEPÇÕES EDUCACIONAIS</b> .....	9
1.1 A educação à luz de diferentes paradigmas filosóficos .....	10
1.2. A educação para a construção do homem como homem e como cidadão .....	10
1.3. A educação do homem natural ou a educação do cidadão .....	13
1.4. A educação como formação do homem e do cidadão .....	15
1.5. A educação como formação do homem social e meio de reprodução da sociedade. .....	16
1.6. A educação como formação de espíritos livres e fraternos num compromisso com a sociedade .....	17

1.7. A educação como desenvolvimento de uma inteligência global para enfrentar a complexidade e a incerteza.....	19
--	----

## **CAPÍTULO II – CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE .....24**

2.1. As representações sociais como forma de conhecimento prático.....	25
2.2. Processos de construção da identidade: socialização primária, socialização secundária .....	28
2.3. A identidade profissional docente: saberes explícitos e saberes tácitos dos docentes .....	34
2.4. A identidade profissional docente: fundamentação de culturas docentes .....	37
2.5. A identidade profissional docente: isolamento e colegialidade.....	38
2.6. A identidade profissional docente: a formação profissional docente .....	43
2.7. A identidade profissional docente: ciclos de vida profissional docente.....	46
2.8. A identidade profissional docente: dimensão moral e ética do docente.....	50

## **CAPÍTULO III – A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO .....53**

3.1. A escola enquanto organização: uma organização entre a racionalidade e a ambiguidade .....	54
3.2. A escola enquanto organização: pensamento sobre a liderança; líder formal e informal .....	58
3.3. A escola enquanto organização: da liderança das organizações empresariais para as lideranças pedagógicas .....	65
3.4. A escola enquanto organização: a viagem interior de uma “cabeça cheia” para uma cabeça “bem feita” .....	66

## **CAPÍTULO IV – GÊNESE E CONSTRUÇÃO DA FIGURA DO DIRECTOR DE TURMA NO QUADRO EDUCATIVO PORTUGUÊS.....75**

4.1. Génesse e construção da figura do director de turma: do director de ciclo ao director de turma .....	76
4.2. Génesse e construção da figura do director de turma: um percurso labiríntico na definição de um papel e de um perfil .....	81
4.3. Génesse e construção da figura do director de turma: um líder entre paradoxos e constrangimentos .....	90

## **PARTE II – O ESTUDO EMPÍRICO .....99**

<b>CAPÍTULO V – OPÇÕES METODOLÓGICAS E PROCEDIMENTOS.....</b>	<b>100</b>
<b>5.1. Abordagem da investigação .....</b>	<b>101</b>
<b>5.1.1. Uma abordagem qualitativa .....</b>	<b>101</b>
<b>5.2. O estudo de caso .....</b>	<b>103</b>
<b>5.2.1.O estudo de caso qualitativo .....</b>	<b>103</b>
<b>5.3. As técnicas de recolha de dados .....</b>	<b>104</b>
5.3.1. A entrevista .....	105
5.3.2. A observação directa .....	107
5.3.3. A análise de documentos .....	111
<b>5.4. Escolha da amostra .....</b>	<b>112</b>
5.4.1. Critérios de escolha da escola .....	112
5.4.2. Critérios de escolha dos directores de turma .....	113
<b>5.5. Caracterização da amostragem .....</b>	<b>114</b>
5.5.1. Caracterização dos entrevistados .....	115
5.5.2. Caracterização do meio .....	115
5.5.3. Caracterização da escola .....	116
<b>5.6. Análise de conteúdo .....</b>	<b>118</b>
5.6.1. Análise de conteúdo das entrevistas .....	119
5.6.2. Análise de conteúdo das observações .....	122
5.6.3. Análise de conteúdo documental .....	123
5.6.3.1. Análise de conteúdo dos relatórios críticos dos directores de turma .....	124
5.6.3.2. Análise de conteúdo das composições dos alunos.....	126
<b>5.7. Limitações .....</b>	<b>126</b>
<b>5.8. Validação .....</b>	<b>127</b>

<b>CAPÍTULO VI - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	128
<b>6.1. Análise de conteúdo das entrevistas</b> .....	129
<b>6.2 Análise de conteúdo das observações</b> .....	159
6.2.1. Análise de conteúdo das observações não participantes .....	160
6.2.1. 1. Análise de conteúdo da observação da reunião RA .....	160
6.2.1. 2. Análise de conteúdo da observação da reunião RB.....	163
6.2.2. Análise de conteúdo das observações participantes .....	167
<b>6.3. Análise de conteúdo dos documentos</b> .....	172
6.3.1. Análise dos relatórios críticos dos directores de turma .....	173
6.3.2. Análise de conteúdo das composições dos alunos.....	179
<b>CAPÍTULO VII – CONCLUSÕES FINAIS</b> .....	183
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	194
<b>ANEXOS</b>	
ANEXO I - Guião das entrevistas .....	3
ANEXO I I – Protocolo das entrevistas.....	9
ANEXO III – Quadro de categorização das entrevistas .....	123
ANEXO IV – Registo das observações não-participantes .....	150
ANEXO V - Registo das observações participantes .....	161
ANEXO VI – Quadro de categorização das observações participantes .....	172
ANEXO VII – Relatórios críticos dos directores de turma .....	176
ANEXO VIII – Quadro de categorização dos relatórios críticos dos directores de turma . .....	177
ANEXO IX – Composições dos alunos .....	186
ANEXO X - Quadro de categorização das composições dos alunos .....	187
ANEXO XI – Síntese dos princípios, valores e objectivos da <i>Escola Nova</i> .....	191

## ÍNDICE DE FIGURAS

---

Figura nº 1- Categorias de análise da identidade .....	33
Figura nº 2- Fases da carreira docente .....	50
Figura nº 3- Modo de funcionamento dípico da escola como organização.....	57
Figura nº 4 – Uma visão do desenvolvimento do pensamento sobre liderança.....	64
Figura nº 5 – As funções e os fins da escolarização .....	73

## ÍNDICE DE QUADROS

---

Quadro nº 1 – Caracterização da amostragem.....	114
---	-----

---

## **INTRODUÇÃO**

---

## INTRODUÇÃO

---

### 1.1. Enquadramento do problema

A heterogeneidade de actores e de contextos sociais da escola de massas, criada pela obrigatoriedade escolar, trouxe consigo um novo conceito de professor, projectando-o para uma dimensão mais profunda das suas competências.

O professor que emerge da escola de massas é, como explica Formosinho (2000), um professor que sai do contexto da sala de aula para assumir novos papéis no seio da organização escolar, ganhando uma dimensão generalista pela totalidade de tarefas e obrigações que é levado a desempenhar.

O director de turma surge neste contexto de pluralidade de cargos e papéis criados pela escola de massas, inerente à própria condição docente, ou seja, sem qualquer diferenciação profissional.

Colocado, assim, à frente de um cargo de gestão eminentemente pedagógica enquanto estrutura de orientação educativa, o director de turma tem de assegurar a “coordenação pedagógica e necessária articulação curricular na aplicação dos planos de estudo, bem como o acompanhamento do percurso escolar dos alunos ao nível de turma, [...] em ligação com os pais e encarregados de educação.” (decreto regulamentar nº10/99 de 21 de Julho). Sem esquecermos, contudo, que o mesmo deve, na sua condição primeira de docente, orientado pelo princípio organizativo do sistema educativo, «contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico» (Lemos Pires, 1987, p.11).

A coordenação pedagógica e a articulação curricular desenvolvidas pelo director de turma abarcam, como vimos, três eixos: os alunos, os professores e os encarregados de educação.

Na sua acção com os alunos, o director de turma constitui um elo de ligação com todos os domínios da vida escolar, na dinamização de projectos, no controlo da assiduidade, na relação com professores, com pessoal não docente, com colegas, com pais e encarregados de educação e família e ainda nos diferentes parâmetros da avaliação do percurso escolar. Para os alunos da sua direcção de turma, o director de turma é aquele a quem se confessam os dissabores com os colegas, com os professores, com pais e encarregados de educação sendo também aquele a quem se confiam os contentamentos e os descontentamentos da vida privada e ainda a quem chegam as vozes discordantes, desiludidas e muitas vezes feridas nas suas expectativas e nas suas esperanças. Esta relação de proximidade exige do director de turma uma enorme capacidade de gestão de emoções e de conflitos interiores incompatível com o envolvimento exigido no cumprimento de procedimentos administrativos e com a premência que caracteriza numerosas situações problemáticas da escola de hoje.

É entre os seus pares que o director de turma é chamado a exercer funções de coordenação e de articulação de actuações na definição de competências, metodologias, estratégias, procedimentos bem como de conteúdos curriculares relativos à sua turma, mas é também onde habitualmente se realça um papel burocrático, pouco produtivo relativamente aos objectivos que se almejam. Esta é uma função geralmente subvalorizada, entre pares, por representar o cumprimento de tarefas inerentes à condição docente e para as quais não é exigida qualquer especialização.

Por sua vez, a acção do director de turma com os encarregados de educação centra-se sobretudo à volta das comunicações informativas relativas ao aproveitamento, ao comportamento e à assiduidade do educando, à volta dos projectos e das actividades desenvolvidas e ainda do funcionamento da escola. A relação entre os encarregados de educação e a escola é essencialmente uma relação contraditória, jogando entre a aliança e o confronto, entre a reivindicação por uma maior participação e a queixa pelos exageros de certas tomadas de posição, protagonizados por uns e por outros. Estas contradições ocorrem frequentemente devido à falta de clarificação sobre a participação

dos encarregados de educação, o que leva ora uns actores ora outros a preencherem esse vazio de forma muito insatisfatória para ambos.

Sobre o director de turma recaem as expectativas da promoção dessa participação, que não pode significar apenas a resolução pontual de mal-entendidos, mas antes a partilha de valores, de objectivos e de responsabilidades assente na cooperação e na negociação de interesses para assim se criarem sentimentos de pertença e autênticos laços de afectividade.

## 1.2. Apresentação do problema

O Director de Turma aparece assim como um coordenador, um orientador e um mediador sobretudo responsável pelo diálogo, pelo acompanhamento e pela promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos. No entanto, a complexidade de determinados contextos sociais levam - no, na prática, muito mais longe do que lhe é exigido e do que ele próprio desejaria, procurando resolver problemas recorrendo sobretudo às suas competências pessoais, que na escola actual se afiguram cada vez mais exíguas.

O papel do director de turma encontra-se, deste modo, cristalizado em concepções desajustadas quer do seu verdadeiro desempenho quer das exigências da realidade do seu quotidiano profissional, realçando apenas o cumprimento de rituais administrativos e outros formalismos, no desempenho de um papel que se desenvolve essencialmente com e para a compreensão humana.

Importa-nos por isso identificar as concepções que os próprios directores de turma têm sobre si próprios e sobre o desempenho desse papel num universo onde se desenvolvem múltiplas aprendizagens, cada vez problematizadas pela heterogeneidade dos seus contextos sociais.

Consideramos que ao procurar descrever essas concepções poderemos estar a contribuir para fazer emergir algumas das acções integradas nesse papel de liderança intermédia e que ainda vivem na clandestinidade.

Deste modo, colocamos como ponto de partida para a nossa investigação a seguinte pergunta: que concepções constroem os directores de turma sobre si mesmos e sobre o seu desempenho?

### 1.3. Relevância do estudo

A nossa escolha pela figura do director de turma recai sobre a multiplicidade de contradições e de ambiguidades ainda por esclarecer sobre os papéis que desempenha, imprescindíveis para uns, insignificantes para outros, obedecendo tanto a racionalidades como a irracionalidades de diferentes ordens.

Referindo-se ao director de turma, Licínio Lima considera-o «um órgão elementar da organização do processo de ensino [...] necessário à coordenação pedagógica e interdisciplinar, para a solução de problemas disciplinares, para o contacto entre a escola e os pais e encarregados de educação dos alunos, e para muitos outros aspectos relacionados com as implicações pedagógicas de selecção e gestão de espaços e da elaboração de horários» (citado por Virgínio Sá, 1997, p. 7).

Apesar desta panóplia de papéis, a nível legislativo, muito pouco se tem feito no sentido de o dotar de formação, de poder e de autonomia necessária para corresponder às funções atribuídas, representando «um coordenador dos professores da turma que dificilmente pode ancorar as suas normas coordenadoras nas bases tradicionais do poder» (ibidem) e aos apelos agonizantes dos contextos sociais problemáticos da escola de massas. Nesta incongruência extrema entre ser um protagonista e ser um figurante, o director de turma vê-se, assim, despido de legitimidade para invocar ou exercer qualquer forma de poder, socorrendo-se, então, essencialmente das suas valências pessoais.

Apesar de estas contradições terem já sido alvo de alguns estudos (Castro, E. 1995; Coutinho, M. 1998; Marques, R. 2002; Sá, V. 1997; Zenhas, A. 2006), caracterizam ainda o universo de actuação do director de turma, mas de um modo cada vez mais preocupante devido às expectativas que se foram formando à volta da escola. É cada vez maior a incoerência entre as funções a desempenhar e os meios a que o director de turma pode recorrer para o desempenho do seu papel.

É neste sentido que o nosso estudo poderá ser relevante, na medida em que pretendemos identificar as concepções que os directores de turma possuem sobre si mesmo e sobre o seu desempenho, para assim poder desencadear uma atitude reflexiva, de diálogo e de partilha entre os directores de turma em particular, e entre os diferentes actores da comunidade educativa, em geral, relativamente ao papel importante que esta figura desempenha na organização escolar de hoje. Pois, importa sobretudo definir quem somos, quando é nossa intenção desenvolver qualquer acção sobre os outros.

#### 1.4. Questões de investigação:

Assim, no âmbito de uma definição do papel do director de turma enunciaram-se as seguintes questões:

- Que representações possuem os directores de turma da docência, da escola e do seu respectivo papel na escola?
- Que estratégias desenvolvem no desempenho das suas funções e que constrangimentos encontram nesse desempenho?
- Que tipo de formação necessitam os directores de turma, segundo a sua própria opinião, no contexto actual da escola de massas?

#### 1.5. Estrutura da dissertação

Esta dissertação está estruturada em duas partes distintas, a primeira dedicada à fundamentação teórica para o estudo do papel do director de turma e a segunda ao estudo empírico desenvolvido numa escola de ensino básico. A primeira parte apresenta quatro capítulos, partindo de um ângulo mais geral confluindo para um mais particular relativamente ao nosso objecto de estudo.

Iniciamos o primeiro capítulo dando conta de alguns pressupostos educacionais fundamentais para a nossa problemática e para a compreensão do nosso objecto de estudo. Apresentamos, para isso, concepções de educação, integradas, tanto quanto possível, nos seus contextos históricos. O segundo capítulo procura dar conta dos processos de construção da identidade docente, tendo em conta as culturas de escola, os

tipos de colegialidade, a formação profissional docente, os ciclos de vida profissional dos docentes e ainda a dimensão ética e moral da profissão docente. O terceiro capítulo problematiza a escola enquanto organização, as suas metáforas, as suas lideranças e as suas finalidades. O quarto e último capítulo apresenta a figura do director de turma: a sua génese, o seu percurso labiríntico pela legislação à procura de um perfil e o seu papel de líder intermédio nos contextos complexos da escola actual.

A segunda parte é dedicada ao estudo empírico e encontra-se dividida em dois capítulos. No primeiro justificam-se as opções metodológicas subjacentes ao tipo de investigação realizada, descrevem-se as técnicas e os procedimentos levados a cabo, tanto para a recolha como para a análise de dados, expõem-se as razões das nossas escolhas, caracteriza - se o nosso objecto de estudo e o seu contexto e ainda se indicam algumas limitações ao estudo efectuado e a sua respectiva validação.

No segundo capítulo, descrevem-se, analisam-se e discutem-se os dados recolhidos a partir da análise de conteúdo das entrevistas, das observações e dos documentos, procedendo-se a uma análise indutiva e interpretativa dos dados.

No capítulo VII expõem-se as conclusões, decorrentes da análise dos dados, numa procura de respostas para as questões colocadas no início do nosso estudo.

O trabalho apresenta, por fim, a compilação das referências bibliográficas e os anexos que incluem os documentos elaborados ao longo da investigação.

## PARTE I

---

---

ELEMENTOS PARA UMA ABORDAGEM FILOSÓFICO-NORMATIVA, POLÍTICO-ORGANIZACIONAL DO PAPEL DO DIRECTOR DE TURMA, NO CONTEXTO EDUCATIVO PORTUGUÊS.

---

## CAPÍTULO I

---

.....  
PRESSUPOSTOS EDUCACIONAIS: UM BREVE ITINERÁRIO  
FILOSÓFICO EM RUMO A ALGUMAS CONCEPÇÕES  
EDUCACIONAIS.  
.....

### 1.1. A educação à luz de diferentes paradigmas filosóficos

A história da educação alicerça os seus princípios, os seus objectivos e a sua acção em doutrinas filosóficas que foram descrevendo e clarificando as concepções nucleares que deram corpo às diferentes concepções de educação e que lhe permitiram defender e assumir orientações e posturas. Procurámos aqui trazer alguns dos pressupostos filosóficos que aleitaram os primeiros paradigmas educacionais e que fundamentaram teorias e práticas do passado e do presente.

Realçamos, neste propósito, os conceitos de educar, formar e instruir o homem, bem como a dicotomia homem/cidadão ou homem natural/homem social e ainda os princípios antagónicos de liberdade/ submissão e de reprodução/ criatividade, inerentes a diferentes concepções de educação basilares de modelos de organização educativa e de modelos de ensino.

Assim, apresentamos as ideias essenciais de alguns dos pensadores representativos desses paradigmas, tendo em conta a relevância dos mesmos nos actuais contextos educativos que ora os contestam ora os albergam.

### 1.2. A educação para a construção do homem como homem e como cidadão

“ A verdadeira essência da educação é dar ao Homem condições para alcançar o fim autêntico da sua vida”

Sócrates

Este breve apontamento não pretende expor os múltiplos sentidos que o conceito *educação* encerra, serve somente de fio condutor para a leitura deste trabalho, um pouco à semelhança do fio de Ariadna utilizado por Teseu no labirinto de Minos.

Dito isto, e, centrando-nos agora na época clássica grega, é nossa intenção aludir, e muito brevemente, aos conceitos que traduziram as primeiras preocupações educativas, na voz marcante dos seus protagonistas.

Recuando, assim, até à antiguidade clássica, é o termo *arete* que transporta as primeiras aspirações educativas do mundo grego; conceito esse frequentemente usado por Homero (*Odisseia e Ilíada*) ao referir-se ao heroísmo dos guerreiros “considerado não no nosso sentido de acção moral e separada da força, mas sim intimamente ligado a ela” (Jaeger, 2003 p. 27). *Arete* significa a virtude que o homem grego pretendia alcançar, a excelência tanto a nível físico, como a nível moral, cultivando a beleza e a bondade. Enquanto para o ateniense *arete* estava ligada à justiça, para o espartano a *arete* estava ligada às acções de defesa da cidade, mas em ambos esta correspondia a um ideal de vida.

O conceito de *arete* foi sofrendo mudanças ao longo do desenvolvimento histórico, sobretudo depois das guerras contra os Persas e da consequente hegemonia Ateniense. De um ideal aristocrático, privilégio dos nobres, a *arete* passa a designar um ideal político do homem da *polis*, ou seja, do cidadão.

O ateniense toma depressa consciência da importância que a *polis* representa na sua vida, fazendo-o sentir necessidade de uma outra educação. A ginástica e a música já não eram suficientes para as exigências da formação do cidadão. Torna-se assim evidente, no século IV, a relação estreita entre a educação e a ideia de Estado, podendo por isso considerar que “foi das necessidades mais profundas da vida do Estado que nasceu a ideia da educação, a qual reconheceu no saber a nova e poderosa força espiritual daquele tempo para a formação de homens e a pôs a serviço dessa tarefa” (idem, p 337). Podemos desta forma deduzir que o ideal educativo grego tem por finalidade a construção do homem como homem e como cidadão, “ensinando-o quer a mandar quer a obedecer” (idem, p 147).

Considera ainda Jaeger que a educação grega não era, por isso, nesta época, “uma soma de técnicas e organizações privadas, orientadas para a formação de uma individualidade perfeita e independente” (idem, p. 16), pois estava intimamente associada à ideia de comunidade, de estado ao qual o homem pertencia; e só assim deixou de ser na época helenística com o desaparecimento do estado grego.

Os sofistas, professores de sabedoria (*sophos*, sábios), procuraram dar resposta às necessidades da democracia ateniense, “onde o espírito de competição política e judiciária exigia uma preparação intelectual cada vez mais complexa” (Pereira, 1987, p.422) o que conduziu conseqüentemente a um alargamento dos estudos. Pretendiam saber de tudo, e, apesar de itinerantes, acompanhavam a criança até à idade adulta. O seu ensino apresentava novas disciplinas como a gramática, a retórica, a dialéctica, a crítica literária e a prosa artística, em ático. A educação sofística compreendia quer a transmissão de um saber, considerado enciclopédico, quer a formação do espírito, ou seja, “ao lado da formação formal do entendimento, existiu nos sofistas, a formação que partia da totalidade das forças espirituais” (Jaeger, 2003, p. 342).

É por isso que a palavra *paidéia*, de um sentido primário de “criação da criança” pelo escravo, o pedagogo que acompanhava a criança no seu dia-a-dia, passou a afirmar-se com o sentido de educação, isto é, com o “sentido de uma ideia e de uma teoria consciente da educação” (idem, 348); compreendendo tanto o desenvolvimento espiritual que acompanha o homem ao longo do seu crescimento como o seu próprio resultado. Assim, *paidéia* designa uma técnica, para preparar o jovem para a vida adulta e o resultado desse mesmo processo. Facilmente se compreende então que tenham dado o nome de *paidéia*, a partir do século IV, a “todas as formas e criações espirituais e ao tesouro completo da sua tradição” (idem, 354), aproximando-se deste modo do termo alemão *Bildung* (formação), ou ainda do termo latino *cultura*.

Recuperando a ideia de desenvolvimento espiritual e entendendo-o à luz do aperfeiçoamento do próprio ser, impõe-se, agora, o nome de Sócrates, cujo ensino, segundo o que de consensual existiu entre os testemunhos dos discípulos Xenofontes Platão e Aristóteles, uma vez que o próprio nada deixou escrito, tinha por finalidade o culto da virtude, o domínio de si mesmo, o raciocínio indutivo e a definição de conceitos (Pereira, 1987, Jaeger 2003). Tendo em conta que esse culto da “virtude” assentava na razão, Sócrates é considerado por isso o “fundador da Ética” (Pereira, 1987, p.438). Por sua vez, a valorização do mundo interior, do domínio de si mesmo, ou seja, do domínio da “alma” sobre o corpo constituem um novo ideal de vida alterando, conseqüentemente, a questão educativa, a *paidéia*.

A *paidéia* dos sofistas destinava-se a formar homens de estado disciplinando o espírito através do estudo livresco, apoiados em determinadas disciplinas, mas para Sócrates, na

base de qualquer educação está a interrogação, no interior de si mesmo, sobre a finalidade do estudo e sobre o seu objectivo de vida. (cf. Jaeger, 2003).

Sócrates traz assim uma nova preocupação educativa, a da formação do carácter, que não é, de todo, apolítica, pois, apesar de afirmar que não sabia “educar os homens” ensinou aos jovens atenienses que o seguiam, e a quem lhe pedia conselho a “buscar, na personalidade, no carácter moral, a medula da existência humana, em geral, e a da vida colectiva, em particular” (idem, p.540).

Assim, a transmissão de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades não constituem a finalidade da educação, mas antes um mero “meio” ou uma “fase” do processo educacional, porque “a verdadeira essência da educação é dar ao Homem condições para alcançar o fim autêntico da sua vida” (idem 571).

### 1.3.A educação do homem natural ou a educação do cidadão

« Hommes, soyez humains, c'est votre premier devoir »

Jean- Jacques Rousseau

O conceito de educação foi desde então assumindo diferentes dimensões, por vezes contraditórias, sob influência quer das correntes filosóficas, quer dos contextos económicos e sócio – políticos, dando-se ênfase, nesse processo evolutivo, ora ao educar o Homem ora ao educar o cidadão.

Durante a segunda metade do século XVIII desenvolveu-se com Rousseau o conceito de educação natural opondo-se abertamente à educação tradicional que a seu ver procurava destruir o que de natural existia na criança para impor uma natureza moldada pelo Homem. Assim, para Rousseau « L'homme naturel est l'unité numérique, l'entier absolu, qui n'a de rapport qu'à lui-même ou à son semblable. L'homme civil n'est qu'une unité fractionnaire [...]. Les bonnes institutions sociales sont celles qui savent le mieux dénaturer l'homme, lui ôter son existence absolue pour lui en donner une

relative, et transporter le moi dans l'unité commune » (Rousseau, 2006, livre premier p. 39).

Deste modo Rousseau defende a educação do Homem desenvolvida sem imposições, sem qualquer tipo de repressão sobre as aptidões naturais de cada um, num ambiente de liberdade, contrariando profundamente as práticas “bárbaras” dos educadores de então. Neste contexto, critica severamente a educação ministrada à criança « Que faut-il donc penser de cette éducation barbare qui sacrifie le présent à un avenir incertain, qui charge un enfant de chaînes de toute espèce, et commence par le rendre misérable, pour lui préparer au loin je ne sais quel prétendu bonheur dont il est à croire qu'il ne jouira jamais ? » (Idem, livre second, p 91).

Distingue esta educação natural da educação do cidadão que, por oposição à primeira, só existe a partir do momento em que o Homem se identifica com uma determinada comunidade.

« [...] Forcé de combattre la nature ou les institutions sociales, il faut opter entre faire un homme ou un citoyen : car on ne peut faire à la fois l'un et l'autre » (idem, livre premier, p. 39). »

Para Rousseau a educação do homem civil ou do cidadão está repleta de constrangimentos, de preconceitos servis, de acanhamentos, vivendo acorrentado pelas instituições (cf. livre premier p. 43). No exemplo que se segue, o autor realça a virtude de uma cidadã que sublima os interesses da sua nação em detrimento dos seus próprios interesses, ainda que da morte dos seus próprios filhos se trate.

«Une femme de Sparte avait cinq fils à l'armée, et attendait des nouvelles de la bataille. Un ilote arrive ; elle lui en demande en tremblant.

- Vos cinq fils ont été tués !

– Vil esclave, t'ai-je demandé cela ?

– Nous avons gagné la victoire !

La mère court au temple, et rend grâces aux dieux. Voilà la citoyenne. (idem, livre premier p.39).

No seu entender só a educação do homem natural educa para a verdadeira condição humana “ avant la vocation des parents, la nature l’appelle à la vie humaine [...] et vivre c’est agir, c’est faire usage de tous nos organes, de nos sens, de nos facultés, de toutes les parties de nous-mêmes, qui nous donnent le sentiment de notre existence » (ibidem).

#### 1.4. A educação como formação do carácter, enquanto homem e cidadão

“É no problema da educação que assenta o grande segredo do aperfeiçoamento da humanidade”

Kant

Se Rousseau defendia que se deveriam preservar as características naturais, na educação do homem, constituindo a cultura “uma realidade negativa”, em oposição à educação do cidadão, já Kant sustentava que a educação representava “ le grand secret du perfectionnement de l’humanité” (Kant, 2006, p. 11). Kant defendia então que o homem só poderia tornar-se homem pela educação, sendo esta responsável pela transição entre um estado quase animalesco para um estado humano (2004; 2006). A educação deveria garantir a elevação moral do homem, « et l’essence de l’éducation est de conduire à cette maîtrise de soi qui permettra à l’homme de s’accomplir dans son essentialité qui est de nature éthique, en établissant la pureté morale dans son existence et dans une constitution civile gouvernée par les seules règles de la justice » (Kant, 2006, p.25). No processo evolutivo da educação do indivíduo Kant distingue três momentos essenciais, o primeiro corresponde à educação do corpo que disciplina a criança de modo a adquirir agilidade, seguindo-se a educação intelectual com o fim de alcançar a prudência, afirmando-se então como cidadão e por último a educação moral que situa o cidadão no mundo enquanto membro da espécie humana, enquanto homem, propriamente dito. O que começou por ser uma obediência passiva da disciplina escolar passa a ser uma obediência voluntária, ou seja, deixa de ser um constrangimento, uma imposição de fora para ser uma obediência à própria razão, a si mesmo; transformando-se desta forma em autonomia, em liberdade. A educação moral consiste, em suma, na formação do carácter, composta pela obediência a si mesmo, pela veracidade, isto é, o viver de acordo com a sua natureza humana e pela sociabilidade, representada pela máxima “ toujours penser en se mettant à la place d’autrui” (2004, p.84). o que significa uma

preocupação pelos direitos dos outros. Assim, para Kant a educação só se conclui neste último nível moral, de autenticidade para consigo mesmo e simultaneamente de preocupação para com os outros, onde, ao contrário do que Rousseau defendia, a educação do homem não se opõe à educação do cidadão.

“Et c’est alors que l’éducation s’achèvera. Pleinement conscient de la valeur de sa vie, comme individu, comme citoyen, comme homme, enfin devenu lui-même, l’enfant comprendra la nécessité de faire chaque jour un compte avec soi-même, afin de pouvoir faire à la fin de ses jours une estimation de la valeur de sa vie »”. (2004, p.90).

### 1.5. A educação como formação do homem social e meio de reprodução da sociedade

“ C'est la société, dans son ensemble, et chaque milieu social particulier, qui déterminent cet idéal que l'éducation réalise »

Durkheim

Para Durkheim (1922) cada sociedade constrói um certo ideal de Homem, descrevendo o que este deve ser intelectual, física e moralmente, sendo este ideal apenas diferenciado nos contextos ou nos meios particulares que existem em todas as sociedades. Esta aspiração representa para o autor o pólo da educação. A seu ver, a educação tem por função suscitar e desenvolver, na criança, um certo número de estados físicos intelectuais e morais, que dela reclamam e a sociedade política no seu conjunto e o meio especial a que está particularmente destinada. Assim, a educação consiste numa acção exercida pelas gerações adultas sobre as que ainda se não encontram amadurecidas para a vida social (idem, p.10; Durkheim, 1963, p.25, citado por Alves-Pinto, 1995, p. 78).

Durkheim sustenta, desta forma, a ideia de imposição externa na educação do homem destacando-se, aqui, o papel que a educação do indivíduo desempenha na sua relação com a sociedade. O acto pedagógico deve orientar-se para o que a sociedade espera dos seus membros, cabendo-lhe a definição do perfil dos indivíduos que a integram. Ao contrário de Rousseau, Durkheim defende que a educação deve “ realizar, não o homem tal como a natureza o fez, mas tal como a sociedade quer que seja; e esta quere-o tal como a sua economia interna o exige” (Durkheim, 1963, p.41, citado por Alves-Pinto,

1995, p. 80). Neste contexto, o educador tem por tarefa a socialização dos seus educandos, transmitindo-lhes as normas e os valores da sociedade a que pertencem, representando, à semelhança do sacerdote, o “intérprete das grandes ideias morais do seu tempo e do seu país”( Alves-Pinto,1995, p.77). Acentua-se a dimensão social da educação destinada a ajustar e a moldar o homem à sociedade em que vive, integração essa que garante, por sua vez, a própria reprodução dessa mesma sociedade. Neste contexto, Durkheim sustenta a existência de dois seres distintos em cada um de nós, aquele que representa a nossa vida pessoal, o ser individual, feito de estados mentais e aquele que representa o grupo ou os grupos de que fazemos parte, constituído por um sistema de ideias, de sentimentos e de hábitos. É esse conjunto de dois seres que forma o ser social, e é essa a finalidade da educação (1922,p. 11). Para Durkheim, as aptidões para a vida social são demasiado complexas para serem materializadas em predisposições orgânicas, sendo impossível a sua transmissão pela via hereditária; cabe então à educação efectuar essa transmissão de uma geração para outra (ibidem).

*« Il faut que, par les voies les plus rapides, à l'être égoïste et asocial qui vient de naître, elle en surajoute un autre, capable de mener une vie morale et sociale. Voilà quelle est l'œuvre de l'éducation, et l'on en aperçoit toute la grandeur » (ibidem)*

Assim, a educação deve “preservar a sociedade e socializar, humanizar o homem, fornecendo-lhe referenciais normativos e cognitivos que lhe faltam”( Alves-Pinto, 1995 p. 79), sustentando desta forma um papel passivo da educação face à determinação da sociedade , ao papel dominante que esta desempenha nesta relação, uma vez que “a sociedade faz os indivíduos, mas os indivíduos não fazem a sociedade”( Alves-Pinto, 1995, p.81).

#### 1.6. A educação como formação de espíritos livres e fraternos num compromisso com a sociedade

“ A educação não poderá ser mais do que o fornecer a cada um, tudo o que solicite para que a sua pessoa se possa desenvolver e afirmar”

Agostinho da Silva

Reencontramos algumas ideias de Rousseau sobre educação no pensamento de Agostinho da Silva, que recupera a ideia de que o homem nasce bom e de que o educador deverá “levar cada indivíduo a descobrir por si e em si o que de melhor há no universo” (Lopes, 2006, p 32). Concebe a aprendizagem como um processo de aquisição individual, segundo as características pessoais de cada criança e recusa por isso toda a acção modeladora, impositiva sobre a mesma.

Para Agostinho a educação deve possibilitar a “formação de espíritos livres e fraternos” (idem p.37), o que requer a eliminação das “tradicional práticas de que o adulto é o senhor do saber em relação às crianças” e “deixarem de lhes inculcar, no ânimo que têm de imitar o adulto” (idem, p.37); rejeitando, em absoluto, a escola tradicional por “fabricar retóricas com nebulosas visões da realidade” (Agostinho, 2000, p. 261, citado por Lopes, 2006, p. 33), assente em princípios “de posse e de rivalidade” vigentes na sociedade (idem p.34). Ao instinto de rivalidade e de posse opõe o instinto criador “antes de vir para lutar e possuir, o homem veio para criar” (Agostinho, 2000 citado por Lopes, 2006, p.34) defendendo que a educação escolar deve permitir ao aluno, o desenvolvimento da sua autonomia, do seu espírito crítico em diálogo com o mundo que a seu ver se deve dar de duas maneiras:

“Por uma, é o mundo que penetra na escola, por outro, a escola que se dirige ao mundo; para que haja bons resultados, é necessário que os dois momentos andem intimamente ligados, que a corrente entre o receber e o dar seja contínua e activa, que não haja ou o egoísmo que absorve, ou só a dádiva excessiva que acaba por esterilizar e afastar realmente o mundo; só é viva a escola que estabelece com o ambiente uma série de trocas, que se deixa penetrar por ele amplamente e por sua vez o penetra e modifica”. (Agostinho, 2000, p.280, citado por Lopes, 2006, p. 36).

Assim, para Agostinho a educação não está dissociada da sociedade de que faz parte, constitui antes um contributo para que se possam estabelecer verdadeiros compromissos para com os outros.

Agostinho chama a nossa atenção para a diferença entre instrução e educação, não podendo a primeira dar-se sem a segunda, pois sem liberdade não há verdadeira educação mas sim subordinação e o “importante é dar aos homens, na plenitude, a liberdade de serem aquilo que gostariam de ser” (Machado, 2006, p. 40). Agostinho define instruir como “juntar de fora alguma coisa ao que já foi dado” (Agostinho, 2001,

p.290 citado por Lopes, 2006,p. 74) e educar é “ despertar na criança a vontade de aprender, ou seja, é saber esperar, que se desembrulhe, se desembarace do que a impede de ser o que é.” (ibidem). Neste contexto, cabe ao professor o papel de saber esperar e não o de mandar, exigindo um domínio sobre um saber científico para ensinar e para um conhecimento da criança e um domínio de si próprio para a tarefa “ de humanização do homem, sendo sem dúvida a parte mais importante da cultura de um mestre” (Lopes, 2006, pp.79- 80).

Reencontramos em Agostinho a preocupação pela educação do homem acima de tudo, presente nesta resposta dada na sua última entrevista a Luís Machado:

“LM -há pouco falámos de crianças. O que é que pensa delas?

AS- Acho-lhes muita graça...

LM – Acha-lhes graça ou gosta mesmo?

AS - Não sei. Porque o que eu acho graça é ao universo extraordinário que elas inventam, sobretudo antes de irem à escola. Depois, as únicas coisas que têm engraçadas é quando realmente fogem da pedagogia. Porque só visto assim é que elas são extraordinárias. Quando se procura nelas a poesia, e não outra coisa qualquer, são realmente uma gente extraordinária.” (Machado, 2006, p. 103).

### 1.7. A educação como desenvolvimento de uma inteligência global para enfrentar a complexidade e a incerteza

« La connaissance est une navigation dans un océan d’incertitudes à travers des archipels de certitudes. ».

Morin

As reflexões de Morin sobre o conhecimento e sobre a educação apelam primeiro a uma reforma do próprio pensamento imprescindível a qualquer outra reforma do ensino, um ensino entendido não apenas como saber, mas de um ensino que possibilite o pensamento aberto de tal modo que nos ajude a aprender a “ assumir a parte prosaica e a viver a parte poética das nossas vidas” (Morin, 2002,p. 11)

Para Morin no ensino transmitem-se conhecimentos, mas não se ensina o que é o conhecimento, relegando esta questão apenas para a filosofia, quando na opinião de Morin deveria ser uma questão abordada por cada professor. Neste contexto realça a necessidade de se ensinar o risco permanente de se cometerem erros ou ilusões, pois o conhecimento não é nunca um reflexo ou um espelho da realidade, mas sim um processo de tradução e de reconstrução cerebrais “ la connaissance, sous forme de mot, d’idée, de théorie, est le fruit d’une traduction/reconstruction par les moyens du langage et de la pensée et, par là, connaît le risque d’erreur” (Morin, 2000, p. 18). Este processo é portanto inerente à subjectividade da pessoa, à sua afectividade e simultaneamente ao desenvolvimento da inteligência, pois para Morin apesar dos sentimentos nos induzirem por vezes em erro, a afectividade é imprescindível ao desenvolvimento da inteligência “ il y a une relation étroite entre l’intelligence et l’affektivité [...] la capacité d’émotion est indispensable à la mise en oeuvre de comportements rationnels”( idem, p.19). Salienta a este respeito que a verdadeira racionalidade é aberta à crítica, ao debate argumentativo das ideias reconhecendo o contributo do afecto e os limites da lógica “ on reconnaît la vraie rationalité à sa capacité de reconnaître ses insuffisances” (idem, p.22).

Ainda relativo ao conhecimento critica a forma compartimentada e desarticulada como organizamos o conhecimento, repartido em diferentes especializações, completamente inadequadas face aos problemas do mundo, que são cada vez mais transversais, globais e planetários, cada vez mais complexos. A especialização ou compartimentação do conhecimento impede precisamente a visão desta complexidade do todo, que fragmenta, e a interacção entre as diferentes partes que o constituem com o todo, ou seja, o contexto de cada uma com delas com o todo e vice-versa (Morin elucida com o exemplo da Economia que se abstraiu das condições sociais, históricas, políticas, psicológicas e ecológicas que considera inseparáveis das actividades económicas). Neste âmbito, a educação deve promover e desenvolver uma «inteligência geral» capaz de enfrentar essa complexidade, mas isso requer uma reforma paradigmática do pensamento, porque, refere Morin, o indivíduo pensa, conhece e age de acordo com os paradigmas que estão em si culturalmente inscritos, irrigando e controlando o pensamento consciente (cf. Morin, 2000).

“Comme notre éducation nous a appris à séparer, compartimenter, isoler et non à relier les connaissances, l’ensemble de celle-ci constitue un puzzle inintelligible. Les interactions, les rétroactions, les contextes, les complexités deviennent invisibles. Les grands problèmes humains disparaissent au profit des problèmes techniques particuliers. C’est une intelligence myope qui finit le plus souvent par être aveugle. Elle réduit dans l’œuf les possibilités de compréhension et de réflexion, réduit les chances d’un jugement correctif ou d’une vue à long terme.” (idem, p.44).

À semelhança do pensamento de Rousseau, Morin reprova a falta, nos programas escolares, do estudo daquilo que nos define, ou seja, da nossa condição humana, fragmentada pelas diferentes ciências, por sua vez retalhadas à semelhança das peças de um puzzle, impossibilitando o conhecimento da complexidade do mundo. Para si, a condição humana é concebida por laços de tríades, onde cada um dos seus elementos é imprescindível aos outros. O primeiro laço estabelece-se entre o cérebro, o espírito e a cultura, considerando que o homem só é plenamente humano pela e na cultura, não havendo por sua vez cultura sem cérebro humano, que lhe fornece competências para aprender, saber e agir, não havendo também espírito (capacidade de consciência e pensamento) sem cultura. Assim, “ l’esprit est une émergence du cerveau que suscite la culture, laquelle n’existerait pas sans le cerveau” (idem, p.56). O segundo laço reporta-se à tríade razão, afecto e impulsos, elementos estreitamente ligados à concepção do nosso cérebro. A relação entre estes elementos tanto é complementar como antagónica, “Il y a une relation instable, permutante, rotative entre ces trois instances [...] La raison ne dispose pas de pouvoir suprême, elle est une instance d’une triade inséparable”(idem, p.57).

A última tríade é constituída pela relação entre o indivíduo, a sociedade e a espécie. A relação entre indivíduos e espécie humana sustenta-se no processo de reprodução dos indivíduos que nas suas interações produzem a sociedade, onde emerge a cultura que age sobre o indivíduo “ c’est la culture et la société qui permettent l’accomplissement des individus, et ce sont les interactions entre individus qui permettent la perpétuation de la culture et l’auto-organisation de la société” (idem, p.58).

Se estas relações salientam a unidade da espécie humana, não significa isso que se ignore a sua diversidade, pois se cada ser humano tem em si geneticamente a espécie humana, também possui a sua própria singularidade individual, social e cultural, por isso Morin alerta “ l’ éducation devra veiller à ce que l’idée d’unité de l’espèce humaine

n'efface pas celle de sa diversité et que celle de diversité n'efface pas celle d'unité” (ibidem).

Referimos já que a fragmentação do conhecimento e do pensamento tem dificultado a compreensão dos problemas actuais do mundo, requerendo-se para tal uma reforma paradigmática do pensamento. Essa necessidade de conceber o contexto e o global é reforçado pelo facto de nos encontrarmos no que Morin designa por «era planetária», defendendo a concepção de uma *poli identidade* una, mas integrando a diversidade.

“ Certes, chacun peut et doit, en l' ère planétaire, cultiver sa poly-identité, qui permet d'intégrer en elle l'identité familiale, l'identité régionale, l'identité éthique, l'identité nationale, l'identité religieuse ou philosophique, l'identité continentale et l'identité terrienne » ( idem, p.84).

Tendo-se já consciência da imprevisibilidade ou da incerteza relativamente ao futuro é preciso aprender a enfrentar estas incertezas e estar preparado para o inesperado, fazendo “ convergir vários ensinamentos, mobilizar várias ciências e disciplinas, ” (Morin, 2002, p. 61); estabelecendo estratégias e apostas, que dizem respeito não ao jogo, mas a compromissos que são assumidos na “ integração da incerteza na fé ou na esperança”.Esta consciência da incerteza perante o futuro leva-nos ao que Morin chama de ecologia da acção, ou seja, a um compromisso entre a ousadia e a prudência que cada acção implica. Para Morin “existe, portanto, um princípio de incerteza que não conseguimos impedir e que nos deve tornar conscientes de que fazemos sempre apostas. Não conseguimos prever o sentido da nossa acção a prazo longo, porque existe lei do imprevisível total” (Morin, 2006, p. 93), pois, como o mesmo explica, nem sempre as boas acções provocam boas reacções nem as acções imorais provocam reacções sempre devassas. A este respeito Morin defende então que “ Cada um deve estar plenamente consciente de participar na aventura da humanidade que é, doravante, com uma rapidez acelerada, lançada no desconhecido.” (Morin, 2002, p. 69).

Retomando a ideia chave de Rousseau de que o verdadeiro estudo é o da condição humana, Morin propõe que ao ensino dos saberes disciplinares, se deve acrescentar o ensino da compreensão humana. Enquanto o primeiro diz apenas respeito à inteligibilidade, a segunda vai mais longe e exige um conhecimento de sujeito para sujeito, um processo de identificação, um processo de alter-ego. Se a compreensão intelectual requer a explicação objectiva, a compreensão humana requer comunicação,

empatia e simpatia intersubjectiva, o que nos possibilita compreender as lágrimas, o medo ou o sorriso de uma criança e de sentir esses mesmos sentimentos (cf. Morin, 2000; 2002).

Neste âmbito Morin defende que o objectivo da educação não é tanto dar ao aluno mais e mais conhecimento, mas ensiná-lo a transformar esse conhecimento adquirido em sapiência que o prepare para a vida, e neste contexto realça o contributo da cultura das humanidades para essa preparação. Pois, mais facilmente sentimos simpatia pelas personagens de romances ou de filmes, símbolos de pessoas que apenas obtêm a nossa indiferença na vida comum. Assim,

*“Literatura, poesia, e cinema devem ser considerados, não apenas nem principalmente como objectos de análises gramaticais, sintáxicas ou semióticas, mas como escolas de vida [...]. É no romance ou no filme que se reconhecem os momentos de verdade do amor, o tormento das almas despedaçadas. [...] A magia do livro ou do filme faz-nos compreender o que não compreendemos na vida comum.”* (Morin, 2002, pp. 53-54).

Estas diferenças entre o explicar e o compreender entre a aquisição de conhecimento e a transformação do conhecimento em sapiência conduzem-nos ao que Morin entende por uma “cabeça bem feita”, ou seja, uma cabeça com aptidão geral para colocar e tratar os problemas, para dar sentido aos saberes adquiridos; uma cabeça com aptidão para assumir a condição humana e aprender a viver. Uma formação que a educação deve desenvolver sustentando-se num pensamento “religante e ecologizante”, ou seja, um pensamento que situa o conhecimento na sua relação inseparável com o seu contexto cultural, social, económico, político e natural, que privilegie a ligação e a síntese em detrimento da separação e da análise e que transforme assim os princípios organizadores do conhecimento. Uma formação que também incremente a aprendizagem cidadã, isto é, a tomada de consciência do nosso enraizamento numa identidade nacional, mas alargada à identidade planetária, terrestre, pois o ser humano contém, em si, a relação entre indivíduo, sociedade e espécie a que pertence. É nesta relação de filiação local e global, pois para pensar localmente é necessário pensar globalmente, como para pensar globalmente é necessário saber também pensar localmente; só assim nos tornamos verdadeiramente solidários e responsáveis com e uns pelos outros, numa “era planetária, onde todos os humanos são confrontados com os mesmos problemas vitais e mortais” (idem. P. 49).

## CAPÍTULO II

---

---

### CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

---

## 2.1. As representações sociais como forma de conhecimento prático

Sendo nosso intento debruçarmo-nos sobre as representações que os docentes têm de si, enquanto profissionais, e sobre a sua prática no papel de directores de turma, consideramos relevante procurarmos compreender, antes de mais, o que são as representações, como se constroem e a importância dessas mesmas representações para a acção dos actores e para a compreensão da sua realidade.

Poderemos começar por abordar as representações pela definição do próprio conceito *representar*, que significa, por um lado, *estar no lugar de* assumindo-se assim, como afirma Jodelet como uma representação mental de algo: objecto, pessoa, acontecimento, ou ideia (1984, p. 362), remetendo, à semelhança do símbolo, para outra coisa; e por outro lado *representar* significa *tornar presente*, (cf. Dicionário Houaiss, tomo XV, p. 6960) sendo neste sentido uma reprodução mental de outra coisa: pessoa, objecto, acontecimento material ou físico, ideia. (ibidem). Importa desde já salientar que de um modo ou de outro, a representação constitui um conteúdo mental que restitui simbolicamente algo ausente e que aproxima o que se encontra distante. Jodelet chama a atenção para o facto de a representação não restituir apenas o ausente, mas também mostrar algo do próprio sujeito que faz a representação, ou seja, e indo ao encontro da ideia de tradução/construção do conhecimento defendida por Morin, a representação também contém a interpretação do sujeito. Dito isto, facilmente se compreende por que Jodelet sustenta que a representação não estabelece uma mera reprodução, consistindo antes num processo de construção, pois contém, na comunicação, uma parte de autonomia e de criação individual ou colectiva (idem, p.363). Nesta linha de pensamento Jorge Vala também explica que as representações “são factores produtores de realidade, com repercussões na forma como interpretamos o que nos acontece e acontece à nossa volta”, defendendo que depois de o indivíduo constituir uma representação, procurará criar uma realidade que consolide as previsões e as explicações decorrentes dessas mesmas representações (1993, p. 355).

Neste contexto, Jodelet esclarece ainda que a representação não é um mero reflexo do mundo exterior ou uma simples reprodução passiva de um exterior para um interior, uma vez que estes dois universos não se encontram radicalmente separados. Sustenta por isso que a representação possui sempre algo de social, o que significa então que toda a representação é social, considerando para isso que as categorias que a estruturam e a exprimem são categorias emprestadas a um fundo comum de cultura. (1984, p.365).

A este respeito, Vala (1993, pp. 356-359), sustentando-se em Moscovici, alega que a representação é social na medida em que é partilhada por um grupo de indivíduos diferentes (critério quantitativo), sendo gerada das interações e dos fenómenos de comunicação de um grupo social, (critério genético) e que contribui para a orientação das comunicações e dos comportamentos dos mesmos (critério de funcionalidade).

Para Jodelet (1984, pp. 365-366) as representações sociais constituem uma teoria composta por diferentes perspectivas, tantas quantas as maneiras de formular a elaboração da construção psicológica e social de uma representação social, que, de modo muito sucinto, aqui damos conta:

- **Realce sobre a actividade exclusivamente cognitiva do sujeito.** – Essa actividade é socializada por duas dimensões: a dimensão de contexto, pelas situações de interacção social do sujeito e a dimensão de pertença, pelas ideias, valores e modelos do grupo a que o sujeito pertence ou ainda pelas ideologias veiculadas pela sociedade em que vive;
- **Ênfase sobre os aspectos significantes da actividade representativa.** – O sujeito é considerado produtor de sentido, exprimindo, na sua representação, o sentido que deu à sua experiência no mundo social. A representação é, desta forma, considerada expressão de uma sociedade;
- **Destaque na forma de discurso.** – A representação apresenta propriedades sociais que derivam da situação comunicativa do sujeito falante e da finalidade do seu discurso;
- **Ênfase na prática social do sujeito.** - O sujeito, inscrito numa posição social, produz uma representação que reflecte as normas institucionais decorrentes da sua posição, ou as ideologias ligadas ao lugar que ocupa;

- **Realce no jogo de relações intergrupais.** - A dinâmica e o desenvolvimento das interações entre os grupos inflecte as representações que os membros têm de si, do seu grupo, dos outros grupos e dos membros dos outros grupos. Este desenvolvimento mobiliza uma actividade representativa destinada a regular, antecipar e justificar as relações sociais que se estabelecem desta forma;
- **Ênfase na determinação social do sujeito** – Baseia a actividade representativa na reprodução de esquemas de pensamento socialmente estabelecidos, de visões estruturadas por ideologias dominantes.

No que diz respeito à formação das representações sociais, Jodelet (1984, pp. 367-371) explicita dois processos sociocognitivos que denomina de objectivação e de ancoragem, o primeiro refere-se aos elementos que as integram, o seu conteúdo, e o segundo reporta-se à organização desses elementos, ou seja, à sua estrutura.

A objectivação remete para a forma como se organizam os elementos constituintes da representação e para o percurso de materialização das mesmas. Este percurso é, em si, composto por três momentos, sendo o primeiro o de selecção e descontextualização das informações e das ideias acerca de um objecto, o segundo momento corresponde à organização dessa informação em esquema estruturante e o terceiro momento, a naturalização, transfigura o abstracto em concreto, a materialização propriamente dita, através da sua expressão em imagem e em metáfora.

A ancoragem consiste na integração cognitiva do objecto representado no sistema de pensamento preexistente e nas transformações consequentes dessa integração, assemelhando-se, neste sentido, à teoria de desenvolvimento cognitivo de Piaget no que diz respeito aos processos de assimilação e acomodação. Este processo de ancoragem comporta diferentes modalidades (idem, p. 372-378):

1. A ancoragem enquanto atribuição de sentido. – É através do significado do objecto representado que o grupo social a que se refere a representação exprime a sua identidade social e cultural.
2. A ancoragem enquanto instrumentalização do saber. – Esta modalidade permite compreender que os elementos da representação não exprimem apenas as relações sociais, mas que também contribuem para a sua constituição. O sistema de interpretação dos elementos da representação tem assim uma função de mediação entre o indivíduo e

os membros de um mesmo grupo. O sistema de referência elaborado vai por sua vez exercer uma influência sobre os fenómenos sociais.

3. Ancoragem e objectivação. – O processo de ancoragem na sua relação com o processo de objectivação articula as três funções que fundamentam a representação: a função cognitiva de integração do novo, a função de interpretação da realidade e a função de orientação dos comportamentos e das relações sociais.

4. A ancoragem enquanto enraizamento no sistema de pensamento preexistente. – Esta modalidade mostra que a representação não se inscreve nunca numa tábua rasa, mas pelo contrário, inscreve-se sempre em algo que já preexiste.

Em síntese, as representações sociais são sem dúvida uma maneira de interpretar e de pensar a nossa realidade quotidiana, uma forma de *conhecimento social* constituído tanto pelas nossas experiências como pelas informações, saberes, modelos de pensamento que herdámos e que posteriormente transmitimos aos outros, com o fim de compreendermos e de explicarmos os factos e as ideias que povoam o nosso universo, sendo desta forma um *conhecimento prático*. Representação, discurso e prática formam, assim, um todo indissociável (Jodelet, 1984, p. 360).

## 2.2. Processos de construção da identidade: socialização primária, socialização secundária.

Antes mesmo de nos referirmos à identidade docente convém determo-nos ainda que muito brevemente sobre a complexidade que acompanha o conceito de identidade e dos processos da sua construção.

Tendo em conta o pressuposto de que “ a identidade é formada por processos sociais” e que “uma vez cristalizada, é mantida, modificada ou mesmo remodelada pelas relações sociais” (Berger e Luckmann, 2004, p. 228), poderemos daqui deduzir que não se pode falar em processos de construção da identidade sem se falar em processos de socialização. Neste sentido, para Berger e Luckmann estes processos sociais construtores da identidade são determinados pela estrutura social bem como as identidades produzidas pelas interações reagem, por sua vez, sobre a própria estrutura social, mantendo-a ou alterando-a (ibidem).

Assim, a construção da identidade resulta do diálogo entre o indivíduo e a sociedade onde este se insere, pois, “a identidade permanece ininteligível a não ser quando é localizada num mundo” (idem, p. 230).

Para estes autores este diálogo comporta três momentos distintos, mas simultâneos, a exteriorização, a objectivação e a interiorização, na medida em que um indivíduo exterioriza o seu próprio ser no mundo social, exteriorização essa que passa a ter uma realidade objectiva que agora se impõe, interiorizando esse mundo social como realidade objectiva (idem, p. 173).

Ainda que este processo seja cíclico ou nunca acabado, pois se o indivíduo participa na construção da sociedade esta também participa na construção do indivíduo, Berger e Luckmann distinguem a socialização primária de uma socialização secundária. Em termos gerais, a socialização primária corresponde à socialização experimentada aquando da infância enquanto a secundária é já “um processo que introduz um indivíduo já socializado em novos sectores do mundo objectivo da sua sociedade” (idem, p.175). Relativamente ao processo de socialização primária importa salientar que o indivíduo não interioriza apenas “papéis e atitudes dos outros, mas assume o mundo deles” (idem, p.177) sendo essa interiorização particular em cada indivíduo, pois “implica uma dialéctica entre a identificação pelos outros e a auto-identificação, entre a identidade objectivamente atribuída e a identidade subjectivamente apropriada” (idem, p.176). O seu papel basilar para o sucesso das socializações subsequentes só termina “quando o conceito do outro generalizado foi estabelecido na consciência do indivíduo” (idem, p.184).

Para Berger e Luckmann a socialização secundária ocorre sempre que haja “alguma divisão do trabalho, e concomitantemente alguma distribuição social do conhecimento”, consistindo essa socialização na “interiorização de submundos institucionais ou baseados em instituições” (idem, p. 184).

Caracterizando a socialização secundária pelas diferenças que apresenta com a socialização primária, os autores relevam que a socialização primária não pode ser realizada sem identificação de grande carga afectiva, sob pena de ficar comprometida, o mesmo não sucedendo aquando da socialização secundária, onde “as funções têm alto grau de anonimato” e onde “os funcionários individuais são em princípio facilmente substituíveis uns pelos outros” (idem, pp. 189-190). A socialização secundária não se

restringe à socialização escolar, ela ocorre ao longo da vida profissional “ em processos sucessivos de socialização, em que, por vezes, há redefinição das suas identidades profissionais” (Alves-Pinto, 1995, p. 122).

Ainda neste contexto, Berger e Luckmann (ibidem) distinguem a socialização primária da secundária pela fragilidade da realidade subjectiva desta última comparativamente à primeira, pois como já vimos não possui nem a mesma profundidade de identificação, nem possui tão pouco a mesma “inevitabilidade”; pois “são necessários grandes choques no curso da vida para desintegrar a maciça realidade interiorizada na primeira infância, [...], mas a criança pode alegremente deixar atrás o mundo da aritmética logo que sai da aula” (ibidem). Na opinião dos autores a necessidade de maior identificação e inevitabilidade sentida em determinados processos de socialização secundária e a elevada complexidade de algumas instituições, acrescida da exigência de certos cargos requer, nestes casos, a criação de “técnicas especiais”, ou de “órgãos especializados” (idem, pp.194-195).

Se a socialização, numa perspectiva funcional de integração, consiste na incorporação das normas, valores e disposições de grupo de pertença, ou nos mecanismos através dos quais um grupo recebe um novo membro (Dubar, 1997; Lopes, A, 2001; Alves-Pinto, 1995) de onde subjaz uma visão estática da sociedade e o pressuposto “ da unidade do mundo social”, quer à volta da cultura de uma sociedade “ tradicional”, quer à volta de uma economia generalizada que impõe a todos os membros das sociedades “modernas” a sua lógica de maximização dos interesses materiais ou simbólicos.” (Dubar, 1997, p. 79), a socialização entendida como construção social da realidade, perspectiva que aqui mais nos importa, tem por base o carácter heterogéneo da realidade social, conceptualizando o indivíduo não como um mero reproduzidor, mas como “um construtor das estruturas sociais em que actua” (Lopes, A, 2001, p. 143).

Sustentando-nos ainda em Dubar (1997) convém aqui esclarecermos que a construção da identidade depende tanto dos julgamentos dos outros como das próprias orientações do indivíduo. O autor sustenta, a este propósito, a articulação entre a *identidade para o outro* e a *identidade para si*, ambas inseparáveis pois “ eu só sei quem eu sou através do olhar do outro” (idem, p. 104) diferenciando, deste modo, os actos de atribuição, que dizem respeito à *identidade para o outro* (que tipo de mulher / homem você é?) dos actos de pertença, que se reportam à *identidade para si* (ao tipo de mulher /homem você quer ser).

Apesar de não existir necessariamente uma correspondência entre estas duas, é “pela e na actividade com outros, implicando um sentido, um objectivo e/ou uma justificação, uma necessidade que um indivíduo é identificado e é conduzido a aceitar ou recusar as identificações que recebe dos outros ou das instituições” (idem, p. 106). Neste sentido Dubar chama a atenção para a necessidade de se distinguirem estes dois processos identitários. O primeiro refere-se à atribuição da identidade pelas instituições e pelos agentes que se encontram directamente em interacção com o indivíduo, não sendo por isso possível analisar-se fora dos sistemas de acção em que se encontra implicado, levando a uma forma de *etiquetagem* produzindo identidades sociais a que Dubar, citando Goffman (1963, p.57), chama de “virtuais”.

O segundo processo diz respeito à incorporação da identidade pelos próprios indivíduos, não sendo possível analisar-se fora das trajetórias sociais pelas quais o indivíduo constrói a *identidade para si*, a que Dubar, citando Goffman (ibidem), chama de identidades sociais “reais”. Conforme já afirmámos, estes dois processos podem não coincidir, levando ao que Dubar (ibidem) considera um “desacordo” entre ambas as identidades e consequentemente à definição de “estratégias identitárias” para reduzir esse desvio entre ambas. Estas podem desenvolver-se de dois modos distintos, isto é, por “transacções externas” (ditas objectivas) entre o indivíduo e os outros significativos, de modo a acomodar a *identidade para si* à *identidade para o outro* ou por “transacções internas” (ditas subjectivas) ao indivíduo, de modo a salvaguardar uma parte das suas identidades anteriores (as identidades herdadas), assimilando a *identidade para o outro* à *identidade para si*, construindo assim para si novas identidades (identidades visadas).

É na articulação entre estas duas transacções que se constroem as identidades sociais, “na articulação entre os sistemas de acção que propõem identidades virtuais e as “trajetórias vividas” no interior das quais se forjam as identidades “reais” a que aderem os indivíduos.” (idem, 108).

Ainda neste sentido, Kastersztein (1990, pp.32-40, citado por Alves-Pinto, 1995, pp.128-129) refere que o processo de construção de identidade se desdobra em dois eixos; o eixo da *procura de integração* e o eixo da *afirmação da especificidade pessoal*.

O primeiro eixo, de integração, apresenta, por sua vez, três tipos de estratégias:

- 1) a estratégia em que a pessoa procura desenvolver comportamentos activos de conformidade com as expectativas sociais;
- 2) a estratégia em que, numa atitude defensiva, a pessoa procura manter o seu espaço, e por isso se esconde no anonimato;
- 3) a estratégia em que a pessoa procura apagar as especificidades que a distinguem daquelas do meio social em que pretende integrar-se.

O segundo eixo, de afirmação da singularidade, pode ser visto como forma de evitar a dissolução na sociedade ou na organização, e neste caso teremos a estratégia de diferenciação ou pode ser visto ainda como uma procura de reconhecimento da sua diferença, e neste caso teremos as estratégias de visibilidade e, de modo mais radical, de singularização.

Em suma, a identidade “não é estática, mas algo que se actualiza em dinâmicas diversificadas” (idem, p.129).

### Categorias de análise da identidade

Processo relacional * *	Processo biográfico * *
Identidade para outro * *	Identidade para si * *
<b>Actos de atribuição</b> “Que tipo de homem ou de mulher você é” = diz-se que você é * *	<b>Actos de pertença</b> “Que tipo de homem ou de mulher você quer ser” = você é que diz que é * *
Identidade – numérica (nome atribuído) – genérica (género atribuído) * *	Identidade predicativa do Eu (pertença reivindicada) * *
Identidade social “virtual” * *	Identidade social “real” * *
<b>Transacção objectiva</b> entre – identidades atribuídas/propostas – identidades assumidas/incorporadas * *	<b>Transacção subjectiva</b> entre – identidades herdadas – identidades visadas * *
Alternativa entre – cooperação-reconhecimentos – conflitos/não-reconhecimentos * *	Alternativa entre – continuidades → reprodução – rupturas → produção * *
“Experiência relacional e social do PODER” * *	“Experiência das estratificações, discriminações e desigualdades sociais” * *
Identificação com instituições julgadas estruturantes ou legítimas * *	Identificação com categorias julgadas atractivas ou protectoras * *
Identidade social marcada pela dualidade	

Figura 1 (Dubar, 1997, p. 109)

### 2.3. A identidade profissional docente: os saberes explícitos e os saberes tácitos dos docentes

Como acabámos de ver, a construção da identidade tem subjacente tanto um processo biográfico como um processo relacional e é na articulação entre estes dois processos que reside a chave da construção da identidade profissional. A profissão docente é um lugar privilegiado de encruzilha entre a dimensão pessoal e a dimensão profissional, de dialéctica entre a identidade para si e a identidade para o outro (Dubar, 1997; Carolo, 1997).

Outro conceito frequentemente associado ao de identidade profissional é o de profissionalismo docente relacionado, este, com o desempenho de funções, com o estatuto da carreira, segundo critérios de qualidade que se opõem à ideia de um desempenho pouco criterioso e pouco elaborado quer ao sentido missionário numa lógica sacrificial. (cf. Sarmiento 1994, p. 37). Contudo, Sarmiento apresenta uma outra visão deste conceito encarando-o como o desempenho de uma actividade humana, apoiada num saber e em valores próprios, possuidora de atributos específicos e como tal reconhecida pelo todo social e confirmada pelo Estado. (idem, p. 38).

Neste sentido, o saber profissional dos professores participa do conhecimento articulado de saberes teórico – práticos no domínio das ciências da educação, mas também participa de um conjunto de dispositivos tácitos e inarticulados obtidos de um longo processo de socialização profissional. Nos professores esse processo de socialização é mais profundo do que nos outros grupos profissionais porque os acompanha desde o primeiro contacto com a escola, enquanto alunos, percebendo desde muito cedo o que é ser professor e o que é ensinar (cf. Sarmiento, 1994).

Os professores têm de responder a solicitações que afectam todos os domínios, do cognitivo ao afectivo e emocional, do psicomotor ao sociomoral. As situações vividas exigem respostas imediatas tendo como discurso disponível, muitas vezes em condições de exclusividade, a linguagem. A actividade docente envolve a imprevisibilidade das situações, a interacção permanente, a comunicabilidade e a instantaneidade das respostas. Este contacto permanente com a prática, prática configurada com traços próprios leva à plasticização do saber profissional dos professores, no sentido da adaptabilidade dos conhecimentos adquiridos na formação aos contextos em que se

aplicam. (idem, P.58). Carrolo (1997), refere-se à actividade docente como um “jogo interior de máscaras e espelhos” devido à interpenetração e à interferência da dimensão pessoal e da dimensão profissional, onde por sua vez proliferam os mais diversos papéis.

Apoiado em Hammersley (1977, p. 8), Sarmiento distingue os saberes induzidos pela resolução de dilemas que denomina por *perspectivas pragmáticas* por contraposição às *perspectivas paradigmáticas* caracterizadas pela incorporação de visões do mundo e de quadros conceptuais genéricos de apreensão e perspectivação do real. Realça ainda que as perspectivas pragmáticas se caracterizam por serem omnipresentes mas não explicitadas, organizadas como estratégias, com função de *guarda-chuva*, na medida em que servem para o confronto ou para o evitar de situações dilemáticas. Estes saberes tácitos, não excluem os saberes explícitos e esotéricos, estabelecem uma relação dialéctica com eles. (Sarmiento, 1994, pp. 59- 60).

Neste âmbito, Perrenoud (1995) denuncia a existência de dez “non dits” na profissão docente, ou seja, de dez dimensões que integram a actividade docente, mas que permanecem encobertas, constituindo verdadeiros dilemas no quotidiano dos professores. O medo é um dos “non dits”, o medo sentido no início de carreira, o medo de não dominar tudo quanto lhe cabe desenvolver em todos os seus papéis com alunos, pais e colegas, o medo de se envolver numa relação “intersubjectiva” que comporte grandes riscos, o medo de sancionar comportamentos e de poder errar e ainda o medo de viver dilemas ou casos de consciência.

Perrenoud indica depois a “sedução negada” aludindo ao truque da sedução, para cativar os seus alunos para o conhecimento. Fala-se antes em carisma, presença, sentido de humor ou talento pedagógico, mas nega-se que seja sedução por aquilo que possa evocar de pouco digno para uma profissão. A interpenetração da dimensão pessoal na dimensão profissional é aqui evidente, determinando muitas vezes a relação entre docente e alunos como um espaço de saberes e de afectos, ou não. Para Rouart a sedução “está subjacente a toda a relação, mas está tanto mais quanto haja dependência” (citado por Postic, 1990, p.238). Neste contexto, a sedução do docente “consiste em atrair, arrastar o outro para si” (ibidem) procurando estabelecer empatias e ter assim acesso às “disposições interiores dos alunos” (idem. p. 240) como forma de assegurar

uma boa relação pedagógica e conseqüentemente um ambiente favorável ao processo de ensino-aprendizagem.

Como a sedução nem sempre produz os efeitos desejados, o docente tem de sancionar, impor a ordem e exercer alguma violência, que apesar de ser simbólica (cf. Bourdieu e Passeron, 1970) não deixa de ser dolorosa. Encurralado entre o rigor do campo do conhecimento e as situações didáticas abertas que o problematizam, o docente vê-se obrigado a colocar alguns “cadeados” para não perder o controle sobre as situações que criou. A avaliação, é outro “non-dit” que aparece associado à questão do poder, pois no papel de avaliador, o docente é visto ora como um “mestre absoluto” com uma consciência profissional “intocável”, ora como um profissional angustiado, cumprindo o seu papel de avaliador sem qualquer prazer, padecendo dilemas profundos, consciente do peso que a avaliação possui. Nesse papel de “avaliador - justiceiro”, atribuir um valor ou uma nota, a todos, com verdade, foge muitas vezes do princípio de igualdade que o próprio sistema educativo preconiza. Assim, o docente vê-se obrigado a lutar entre as normas instituídas, que abraçou com convicção, e as diferentes realidades do seu cotidiano, enfrentando incertezas e resistências, sem nunca ter a garantia de as poder vencer (cf. Perrenoud, 1995).

Entre estes “non-dits” ou dilemas encontra-se aquele que diz respeito à gestão dos programas escolares, deixada ao critério de cada professor que deve para isso ter em conta a particularidade de cada contexto real das suas turmas. Esta responsabilidade é denominada de “bricolage” por Perrenoud (1995) e acarreta, na sua opinião, duas atitudes distintas que traduzem conseqüentemente dois riscos: o de ser considerado ou pouco criativo e conformista no caso de o professor optar por seguir rigorosamente o manual adoptado ou o de ser considerado irresponsável e incompetente se optar por aligeirar o programa tendo em conta as prioridades definidas para cada contexto.

Perrenoud expõe ainda a solidão vivida pelos professores no desempenho das suas funções, o tédio imposto pela rotina de longos anos de trabalho, o dilema entre o cumprir escrupulosamente as instruções da instituição (horários, modalidades de avaliação, didáticas...) e a tomada de autonomia à margem da instituição e por fim o desvio que existe entre as competências adquiridas na formação inicial e as competências que as realidades das escolas, hoje, exigem. Optámos por desenvolver

estes pontos mais adiante por se integrarem nas questões das culturas docentes e dos ciclos da profissão docente.

#### 2.4. A identidade profissional docente: fundamentação de culturas docentes

Os professores, enquanto grupo ocupacional, produzem uma ou várias culturas docentes, constituídas não apenas pelos saberes profissionais, mas também por normas, valores, crenças e artefactos através do processo de socialização na profissão.

Na procura dos elementos que podem fundamentar a existência de uma cultura docente Sarmiento (idem, p.67) dá -nos conta de uma sucinta recensão do ponto de vista de alguns autores que nos parece pertinente referir.

Freiman- Nemser e Floran (1986) que salienta o contexto da sala de aula com as exigências que aí se colocam, os factores organizacionais específicos das escolas e a constituição predominantemente feminina do grupo profissional o que incorpora estereótipos femininos nos valores profissionais;

Denscombe (1982) que releva os *imperativos práticos* colocados pelos contextos em que os professores trabalham, como o isolamento, a estrutura pedagógica do tempo e suas implicações nos calendários e horários escolares, os valores deontológicos e a ética profissional que determinam uma *pedagogia oculta*;

Acker (1987) que fundamenta a cultura docente na origem social dos professores, na história da profissão no próprio mercado de trabalho dos professores;

Ball e Goodson (1985) descortinam os aspectos que contribuem para a realização da carreira docente, incluindo os professores nas tradições da educação e das escolas, das matérias e dos programas da profissão;

Se esta síntese nos evidencia os elementos que de certa forma, podem existir em comum entre os professores justificativos de uma cultura docente não significa isso aqui se defenda a ideia de uniformidade e que se ignore a heterogeneidade que também caracteriza os professores. Tal como apresenta Sarmiento, “cultura docente é tudo o que resta e é posto em comum, após se ter esquecido tudo aquilo que diferencia”. (1994, p. 68).

De todos os elementos referidos na fundamentação da cultura docente, Sarmiento destaca três aspectos particularmente pertinentes para o nosso estudo, que são a natureza interactiva da actividade educativa, as estruturas administrativas da educação e das escolas e o isolamento do professor.

É sobretudo na relação com os seus alunos que o professor centra a sua interacção procurando realizar as funções que lhe cabem mantendo para isso uma comunicação afectiva imprescindível para o sucesso do desenvolvimento integral dos alunos. Se a natureza dessa relação constitui por um lado uma fonte de tensões ou conflitos interiores que lhe são inerentes é por outro lado uma fonte estruturante de competências profissionais pois a relação com os seus alunos constitui um elemento determinante na socialização dos professores e simultaneamente um amadurecimento pessoal e humano (cf. Sarmiento, 1994, p.73).

Por sua vez a interacção dos professores com os pais apresenta alguns contornos problemáticos, pois a participação dos pais/encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos está ainda pouco valorizada e tradicionalmente associada à mera solicitação de informações ou a comunicações pontuais solicitadas ou pelo próprio ou pelo director de turma, mas de intervenção muito limitada.

Relativamente às estruturas administrativas de educação queremos aqui apenas relevar o seu efeito do seu papel centralizador na cultura docente, pois “o modelo de gestão centralizada telecomanda toda a actividade da escola” (Formosinho, 1987, p. 152), através de sucessivos normativos sendo negado aos professores qualquer competência na gestão do tempo escolar, na gestão curricular e nos conteúdos programáticos entre outros aspectos importantes na escola. Tal codificação normativa favorece o desenvolvimento de uma atitude conformista e passiva nos professores, ou seja, “cria-se por consequência uma cultura de acomodação [...] uma redução das actividades ao mínimo burocrático, a rotinas estabilizadas preestabelecidas” (Sarmiento, 1994, 76).

## 2.5. A identidade profissional docente: isolamento e colegialidade

Como já referimos os professores centralizam as suas interacções à volta dos seus alunos, cingindo-se às actividades que desenvolvem com um profundo envolvimento pessoal, com e para esses actores, isolados em contexto de sala de aula.

Sarason (1982, citado por Lima, 2002) explica que pelo facto de os professores passarem pouco tempo uns com os outros dedicando-se inteiramente aos jovens na escola se sentem “psicologicamente sós”. Esta dedicação revela toda uma tradição que atravessa a história do ensino, encarado como uma missão, uma devoção às crianças ou como ainda refere Lortie “uma recompensa psíquica, intrínseca” do seu empenho e dos seus esforço perante a falta de valorização dos outros (1975, citada por Lima, 2002, p.37). Para Fullan e Hargreaves o isolamento constitui um “hábito difícil de quebrar [...] profundamente enraizado, suportado pela arquitectura, reforçado pelo horário escolar, mantido pela sobrecarga (de obrigações) e legitimado pela história” (2001, p. 23).

Outras causas apontadas pelos autores relacionam-se com as expectativas excessivamente elevadas que os professores têm de si, que vêm completamente frustradas com o leque cada vez mais alargado das responsabilidades inerentes ao desempenho do seu papel. Essa insatisfação pode ter como consequências a relutância em procurar ajuda e ao reforço do isolamento procurando despender mais tempo no cumprimento de todas as suas obrigações.

Poderemos então considerar que o isolamento ou o individualismo dos professores resulta de constrangimentos e de obstáculos às relações de colaboração na escola, ou de uma definição de estratégia para lidar com dificuldades.

Como sublinha Hargreaves “a busca de autonomia profissional pode não ser simplesmente uma estratégia para conquistar poder sobre o público exterior à escola: pode constituir uma forma de evitar a exposição e a avaliação mútuas” (1980, citado por Lima, 2002, p. 37).

Abordámos até agora a questão do isolamento pelo seu lado negativo, enquanto obstáculo, mas pode não sê-lo inevitavelmente. Apoiados em Storr (1988), Fullan e Hargreaves defendem que estar só também é uma via para o desenvolvimento e realização pessoais e conseqüentemente para o desenvolvimento profissional; realçando que as respostas colectivas requerem definições pessoais a fundamentá-las. Assim, investir em formas de colaboração e na mobilização do grupo implica também o desenvolvimento individual, a reflexão interior. A colegialidade representa, neste sentido, uma forma de “unir a força e a criatividade [...] lutar pela colegialidade é proteger e promover o indivíduo” (2001, p.21).

Salientam, neste contexto, que eliminar o individualismo, ou seja, o trabalho a sós, não significa erradicar a individualidade, pois esta pode suscitar uma “renovação colectiva”, pois “também origina a discordância e o risco criativo, que são a fonte de uma aprendizagem dinâmica em grupo”( idem, p. 81)

Nos anos 90, como forma de responder ao isolamento, desenvolveram-se estratégias de melhoramento das formas de colaboração entre professores, procurando assim aprofundar a sua colegialidade (cf. Fullan e Hargreaves, 2001).

A respeito das dimensões culturais dos professores nas escolas, Jorge Lima (2002) defende que estas se situam nas *interacções interpessoais e intergrupais* e não somente em factores personalizados como o conhecimento que os professores utilizam, ou ainda, como já referimos, nas suas crenças e nos seus valores, ignorando sob esta perspectiva a prática dos mesmos. Sustenta, a este respeito, que “os modos de relacionamento informal que se estabelecem espontaneamente entre os actores sociais”(idem, p. 19) constituem um componente fundamental da dimensão cultural dos professores. Esta concepção de cultura reúne tanto as crenças como os actos, possuindo substância (ideologia) e forma (entidades observáveis, incluindo acções), traduzindo-se, assim, em “fenómenos colectivos que incorporam as respostas das pessoas às incertezas e ao caos que são inevitáveis na experiência humana” (Trice e Beyer, 1993 citado por Lima, 2002, p. 19). Poderemos então resumir que “as culturas dos professores deverão ser perspectivadas, não apenas em termos de conhecimento, de valores e de crenças ou de concepções, mas também de comportamentos e de práticas. Fazer e agir é culturalmente tão significativo como sentir ou pensar” (Lima, 2002, p.20).

O facto de Jorge Lima se referir à cultura docente como “culturas dos professores” legitima que aqui se preste atenção à pertinência desse plural. Se por um lado existe algum consenso na forma como os professores assumem os componentes culturais da profissão, concretizado “ num conjunto de entendimentos tácitos sobre as formas adequadas de conduzir as suas relações profissionais e pessoais uns com os outros (Lima, 2002, p. 34), existem, por outro lado, uma diferenciação no corpo docente “construída e sustentada no dia-a-dia da vida nas escolas, através da construção contínua de significados, de entendimentos e interdependências” (idem, p.24) que sustentam a existência de culturas ou de subculturas. Entre outros factores que suportam a formação de subculturas está, no entender de Jorge Lima (idem) “a interacção social

frequente e diferencial entre os professores” (idem, p. 32), o grau de envolvimento nessas interações. Assim, e apoiado em Hargreaves (1980) Jorge Lima sintetiza que, na cultura dos professores, existem “simultaneamente elementos de estabilidade, de integração e de contradição” (idem, p.34).

Como acabámos de ver, as culturas dos professores integram modos de pensar e de interagir com os colegas na escola, sustentadas numa relação dialéctica entre os conteúdos e as formas que lhes dão vida e é com base nesse diálogo entre estes dois componentes da relação colegial que podemos procurar compreender as culturas profissionais dos docentes.

A este respeito Little (1990, citada por Lima, 2002) apresenta quatro tipos de relações colegiais baseando-se, para isso, nos critérios de frequência, de intensidade, de perspectivas de conflito e ainda nas probabilidades de influência mútua das interações:

1. Contar histórias e procurar ideias – fundamentada apenas nas trocas esporádicas e informais, que de certo modo caracterizam o individualismo docente;
2. Ajuda e apoio - fundamentada na disponibilidade imediata para prestar ajuda e apoio;
3. Partilha – fundamentada na troca rotineira de materiais ou troca aberta de ideias e opiniões;
4. Trabalho conjunto – fundamentada nos encontros onde os professores assumem e vivem a interdependência do trabalho de ensinar.

Verificamos que estes tipos de relações colegiais apontados por Little variam bastante entre si desde o encontro ocasional, superficial, que apenas serve para manter o status quo, até ao envolvimento interpessoal de interdependência e de responsabilidade partilhada. Esta diferenciação para além de elucidar a vaga anotação do “dar-se bem”, ou do “dar-se mal”, do “trabalhar bem” ou do “trabalhar mal” com os colegas, realça que a verdadeira colaboração valoriza a pessoa do professor, pois como já vimos o ensino também é um assunto pessoal, sabendo que “as culturas colaborativas se exprimem em todos os aspectos da vida de uma escola: nos gestos, nas brincadeiras e nos olhares que sinalizam simpatia e compreensão; no trabalho árduo e no interesse pessoal, demonstrado nos corredores e fora das portas da sala de aula”. (Fullan e Hargreaves, 2001, p. 89).

Resta-nos ainda a este respeito salvaguardar que apesar da colegialidade poder significar um caminho para o desenvolvimento do profissionalismo docente, no sentido de uma autêntica colaboração e partilha, num empreendimento comum, a colegialidade, conforme alerta Hargreaves pode ser “comodista e complacente, conformista, artificial e cooptativa” (1998, p.219). Fullan e Hargreaves consideram que “nada existe de *automaticamente*<sup>1</sup> bom na colegialidade. As pessoas podem colaborar fazendo coisas boas ou más ou não fazer absolutamente nada” (2001, p.25)

A este propósito os autores destacam três formas de colaboração que merecem mais cuidado, a balcanização, a colaboração confortável e a colaboração artificial.

A balcanização ou a cultura balcanizada consiste na formação de pequenos grupos de docentes unidos por uma maior proximidade, pelo facto de passarem mais tempo juntos do que com outros. Esta forma de colaboração conduz à indiferença ou à inibição da discussão aberta.

A colaboração confortável (próximo do que Little [1990] classifica de partilha) limita-se à troca de impressões, materiais com uma natureza mais imediata e técnica, sobre determinadas matérias disciplinares, mas sem alcançar “o propósito e o valor daquilo que se ensina e como se ensina” (idem, p. 100).

A colaboração artificial corresponde à forma encontrada pelos gestores para fazer face às necessidades imediatas que lhes são colocadas, podendo “controlar, regular ou amestrar” com relativa facilidade (idem, p. 103). Esta colaboração germina de procedimentos administrativos formais e burocráticos como as reuniões e outras formas semelhantes de trabalho em conjunto; constitui por isso um artificialismo administrativo de onde podemos esperar duas consequências, uma positiva e outra negativa. Poderá afigurar-se ou como fase preliminar de uma forma de colaboração mais duradoura entre os professores, uma vez que a construção de uma cultura colaborativa não emerge espontaneamente, como salientam Fullan e Hargreaves, ou como um substituto rápido de outras formas colaborativas que requerem mais tempo e mais cuidado (ibidem).

---

<sup>1</sup> Itálico do autor

## 2.6. A identidade profissional dos docentes: a formação profissional docente

O enquadramento legal da profissão docente reporta-nos para deveres gerais colaboração com todos, de cumprimento das disposições normativas, de formação, de avaliação e de actualização para com o próprio professor segundo os princípios de qualidade, rigor, de isenção, de justiça e de equidade, para deveres de respeito, de cumprimento, de promoção do desenvolvimento escolar, de adequação de instrumentos, de colaboração e cooperação, de organização e gestão curricular, de protecção de situações de violência física e psicológica, de prevenção e detecção de situações de risco social para com os alunos, para deveres de cumprimento, de co-responsabilização, de colaboração, de reflexão e de partilha para com os colegas e a escola e ainda para deveres de respeito e participação para com os pais (cf. Decreto-Lei nº 15/2007 de 19 de Janeiro – Estatuto da Carreira Docente, Capítulo I, artigos 10º, 10º A, 10º B, 10º C; e Lei de Bases do Sistema Educativo, artigos 3º e 30º). Este conjunto de deveres remete para uma multiplicidade de domínios e de competências que nos obrigam a repensar os conceitos de instruir e educar, mas que, de certa forma, nos parece espelhar o que há já algum tempo o professor é chamado a responder.

Face ao exposto, a docência revela-se sobretudo uma “profissão eminentemente relacional”( Teixeira, 1995,p. 110), e não podemos deixar de referir que nessa relação a pessoa que o professor é assume relevante importância, pois o seu profissionalismo também está ligado à sua vida, às suas emoções, às suas crenças, aos seus valores, às suas representações, aos seus medos e aos seus desejos. Como explicam Heck e Williams “ os seres humanos a quem falta uma consciência da sua própria realidade pessoal não podem experimentar o relacionamento de adaptação mútua, a experiência do “nós” que é o fundamento de qualquer comunicação” (1984, p.4, citados por Teixeira, 1995, p.110) e é neste sentido que o professor é levado a cultivar o seu “eu” de forma a garantir a realização dessa experiência, investindo, para isso, muito na sua autoformação uma vez que a “dissonância entre a formação recebida e a realidade quotidiana gera uma situação conflitual, [...] por isso precisa de vencer a barreira de uma formação que não o preparou para os novos papéis que a sociedade lhe confia, investindo, a sério, na sua autoformação” (idem, p. 111).

Retomando a questão da formação de professores, esta tem sido caracterizada pela dicotomia entre a formação académica e a formação pela socialização na profissão. A primeira oferece um conjunto de saberes e de saber-fazer apoiados em concepções pedagógicas e a segunda adquire-se pelos constrangimentos organizacionais e pela pressão das tradições escolares, veículas pelos essencialmente pelos professores mais antigos.

Assim, o professor chega à escola munido de ideais pedagógicos e encontra “um mundo fechado” onde as normas, as recomendações e os hábitos” problematizam ou negam aqueles ideais. Este choque é denominado por “choque da realidade” a que se segue um “rito de passagem” habitualmente levado a cabo pelos conselhos dos professores mais velhos que também garantem desta forma a estabilidade face ao discurso de mudança e inovação proveniente da formação dos mais novos. (cf. Sarmiento 1994, pp.63-65).

Baseando-se num estudo efectuado em França, Altet (1991) propõe quatro modelos diferentes de profissionalismo de ensino relevantes pelas diferenças entre eles e por serem reveladores, por um lado, da complexidade que encerra a docência e por outro lado da contribuição, ou não, da realidade pessoal, na formação profissional. Assim, a autora apresenta o professor:

1. Magister - um modelo intelectual da antiguidade que considera o professor como um mestre, que sabe e que não necessita de formação ou de pesquisa, socorrendo-se do seu carisma e das suas competências retóricas;
2. Técnico – um modelo dominado pelas técnicas transmitidas pela experiência do formador, um prático experiente que serve como modelo e que transmite o seu *savoir-faire*, os seus “truques”;
3. Engenheiro - um modelo que se apoia nos conteúdos científicos e que procura aplicar a teoria aprendida; a formação é orientada por teóricos especialistas;
4. Reflexivo – um modelo em que a dialéctica entre a teoria e a prática é substituída por um ir e vir entre a “prática, teoria e prática”. O professor torna-se um profissional reflexivo, capaz de analisar as suas próprias práticas, de resolver problemas, de inventar estratégias. (idem, p.26).

Para a autora a formação “apoia-se na contribuição dos praticantes e dos pesquisadores, visa desenvolver no professor uma abordagem das situações vividas do tipo acção-

conhecimento – problema, utilizando conjuntamente prática e teoria para construir no professor capacidades de análise de suas práticas e de metacognição” (ibidem).

Fundamentando-se também num estudo realizado a um mecanismo de formação, mas aqui pela universidade de Ottawa, Louise Bélair (2001, p. 60) defende a possibilidade de discernir cinco campos de competências que o novo professor deve adquirir:

1. Competências ligadas à vida da classe: tarefas relativas à sua gestão, à organização do horário e do tempo, o arranjo e à utilização do espaço, à escolha de actividades, à exploração de recursos variados e à adaptação ao clima da sala.
2. As competências identificadas na relação com os alunos e suas particularidades. Englobam as tarefas que implicam a comunicação, o conhecimento e a observação de tipos de dificuldades de aprendizagem e de mediações possíveis, o conhecimento e a observação de estilos de aprendizagem, a diferenciação do ensino, o encorajamento constante a um envolvimento real dos alunos, a personalização e a individualização de diversas tarefas e actividades, a apropriação de uma avaliação positiva e saudável que permita uma rectificação eficaz para cada um.
3. As competências ligadas às disciplinas ensinadas. Exigem uma apropriação de saberes eruditos que envolvem toda a disciplina, uma capacidade de integrar esses saberes eruditos e saberes ensináveis, a partir de vivências e saberes já existentes nos alunos. Uma planificação dos conteúdos a serem ensinados através da interdisciplinaridade, um conhecimento aprofundado dos programas impostos
4. As competências exigidas em relação à sociedade. São de várias ordens, conforme as interacções do professor com o meio. Assim, será preciso estabelecerem-se comunicações informativas com os pais através de boletins e de reuniões; discussões com envolvimento sociais e profissionais com colegas; condutas de pesquisa, de inovação e de formação contínua com centros universitários e outros.

5. As competências inerentes à pessoa. O saber e o saber tornar-se do professor reflexivo sobre a sua própria acção e sobre a sua conduta. Acções como a busca de sentido, a apropriação de novas estratégias, a experimentação de técnicas ou de métodos diferentes merecem atenção.

É aqui evidente a valorização da articulação da prática tomada como ponto de partida com os saberes teóricos, concluindo a autora que “as formações que têm como eixo conceitos teóricos não apoiados verdadeiramente na realidade fazem com que o futuro professor não possa retomar tais conceitos posteriormente quando ele se situa em sua prática”. (idem, 64) indo ao encontro do modelo de professor reflexivo proposto por Altet, no ir e vir entre a “prática, teoria e prática” e ainda ao encontro da definição de competências profissionais de Évelyne Charlier, sendo estas significativas “quando se traduzem em actos e quando estes assumem um sentido em função dos projectos que encarnam.” (2001, p. 89).

Assim, podemos concluir apoiando-nos em Zeichner que existem na formação profissional dos professores muitos paradigmas, isto é “ núcleos de representações e crenças quanto à natureza do ensino e quanto à maneira como se aprende a ensinar” dominando actualmente o do professor reflexivo (1993, p. 135). É nesse sentido que Schön (1983) defende que a acção dos professores não pode ser vista como uma acção tecnologicamente estruturada, pois apresenta “problemas de selecção, ponderação, valorização e acomodação artísticas do conhecimento às situações. Ao tratar dos casos únicos não pode aplicar teorias ou técnicas – padrão, mas um processo de reflexão e de escolhas nas condições concretas da situação prática” (idem, citado por Sacristán, J, (2000), p. 166).

## 2.7. A identidade profissional docente: ciclos da vida profissional docente

Outro factor importante para caracterizar o professor é, sem dúvida, o percurso realizado ao longo do seu desenvolvimento profissional. Segundo José A. Gonçalves esse mesmo desenvolvimento pode ser visto sob dois planos diferentes, o do percurso profissional, em geral, e o da construção da identidade profissional (2007). O primeiro compreende três perspectivas:

- a do desenvolvimento pessoal, concebendo o desenvolvimento profissional em termos de resultado de um processo de crescimento individual;
- a da profissionalização, concebendo o desenvolvimento profissional como o resultado de um processo de aquisição de competências;
- a da socialização, ou socialização profissional, concebendo o desenvolvimento profissional como uma adaptação do professor ao meio profissional tanto em termos normativos como interactivos.

O plano da construção da identidade profissional diz respeito à relação que o docente estabelece com a sua profissão, grupo de pares e simultaneamente da construção simbólica, pessoal e interpessoal que implica (idem, p.145).

Declara ainda o autor que o estudo da formação da identidade profissional compreende as representações dos professores sobre o capital de saberes, saberes-fazer e saberes-ser que fundamentam a prática (idem, p. 146).

Neste âmbito, escolhemos apresentar o estudo sustentado por Huberman (2007) sobre a carreira docente identificando momentos significativos ao longo de toda a carreira, que lhe permitiram a delimitação e a caracterização de fases perceptíveis. Ressalvamos, desde já, que tal delimitação, conforme refere o autor, não implica a existência de uma total homogeneidade entre elas.

#### A entrada na carreira

Esta fase delimita-se entre o primeiro e o terceiro ano de carreira e é caracterizada por um sentimento simultâneo e contraditório de “sobrevivência” e de “descoberta”. O primeiro refere-se ao sentimento provocado pelo “choque do real”, pela confrontação inicial com as situações de onde emanam grandes preocupações e angústias com o próprio; esse choque corresponde ainda ao desvio que pode existir entre as expectativas e a realidade dos contextos.

A descoberta é o lado positivo desse confronto com o real, afinal sempre se alcançou o que se pretendia: entrar no mundo da docência. Significa por isso o entusiasmo, a exaltação e, para alguns, a possibilidade de conseguir a “sobrevivência”.

#### A estabilização

Esta fase compreende os quatro a seis anos de carreira e é fruto de um compromisso com o grupo profissional a que pertence e de uma procura de afirmação junto dos outros

colegas mais experientes. Experimentam-se os sentimentos de confiança e de satisfação consigo próprio e de uma maior preocupação com os objectivos didácticos. Chega a significar para alguns professores a “libertação” e a “emancipação”, mas para todos eles representa uma fase bastante positiva.

#### A diversificação

Esta fase apreende um período significativamente maior de actividade, situando-se entre os sete e vinte cinco anos de carreira. Ainda que esta fase apresente maior diversificação do que as anteriores, assiste-se, depois de conquistada alguma confiança, a uma série de experiências pessoais a nível pedagógico e didáctico (variar o material didáctico, modos de avaliar, modos de agrupar alunos, gestão dos programas...).

Apoiado no estudo de Silkes (1985), Huberman distingue ainda uns mais “activistas” que para “maximizar” o seu trabalho em sala de aula procuram derrubar os constrangimentos da própria instituição e do sistema. A esta busca de novos desafios e de novos compromissos, na opinião do autor poderá estar implícito o medo de cair na rotina.

#### O pôr-se em questão

Ainda que reconhecida como fase, o autor aponta-a ainda como “sintomas” devido à dificuldade de a caracterizar e de identificar com exactidão a sua origem. Situa-se a “meio da carreira” entre os 15 e os 25 anos de carreira. Esses sintomas podem variar de um ligeiro sentimento de rotina a uma “crise existencial” que poderão advir ou da monotonia da vida quotidiana ou do desencanto provocado por sua vez por alguns fracassos das experiências ou reformas em que se envolveram. Este questionamento está associado a um balanço que se faz da vida profissional, um momento na carreira em que se coloca até a hipótese de se mudar de carreira.

#### Serenidade e distanciamento afectivo

Esta fase é também considerada um “estado de alma” resultante do questionamento e que ocorre aproximadamente entre os 25 e 35 anos de carreira. Se por um lado se lamenta o período de activismo ao qual se associa uma descida do nível de ambição, por outro lado a vulnerabilidade à avaliação dos outros é menor e a confiança para enfrentar as situações mais complexas em contexto de sala de aula aumenta. Citando Prick

(1986), Huberman explica que se dá uma “reconciliação entre o eu ideal e o eu real”(idem, p. 44). Depois do questionamento pode ainda surgir um certo distanciamento afectivo face aos alunos quer pela grande diferença de gerações, e consequentemente de “subculturas” a que pertencem o que pode dificultar o diálogo entre eles quer pelo facto dos alunos manterem algum distanciamento dos professores mais velhos que identificam com os pais, ao contrário dos professores mais novos que identificam mais com um irmão ou uma irmã.

#### Conservantismo e lamentações

Esta fase corresponde a um momento de menor satisfação com os alunos, com os colegas mais novos e com as políticas educativas. Abrange os professores compreendidos entre os 50 e os 60 anos, portanto numa fase mais avançada da carreira docente, onde se verifica uma resistência maior às inovações, uma maior rigidez e um maior dogmatismo e uma certa nostalgia do passado. Para Huberman esta fase de queixume pode ter diferentes origens, seja na sequência de uma reforma estrutural fracassada, seja como resultado da fase de serenidade, seja ainda por algum paralelismo verificado entre o ciclo da vida e o ciclo da carreira.

#### O Desinvestimento

Chegados ao final da carreira docente (35 a 40 anos de carreira), a postura é geralmente considerada, até certo ponto, positiva caracterizando-se por uma necessidade de interiorização. Essa interiorização traz consigo algum desinvestimento no trabalho que se volta para outros interesses, significando um recuo face às ambições e aos ideais presentes à partida. Esse desinvestimento pode ser “sereno” ou “amargo” consoante o percurso efectuado por cada um.

Em jeito de síntese, Huberman apresenta um esquema ilustrativo destas sequências ou fases que não deve ser visto como um modelo linear e monolítico, mas apenas indicador de algumas “tendências centrais” na carreira docente, mais estáveis até à estabilização e com algumas ramificações depois disso.

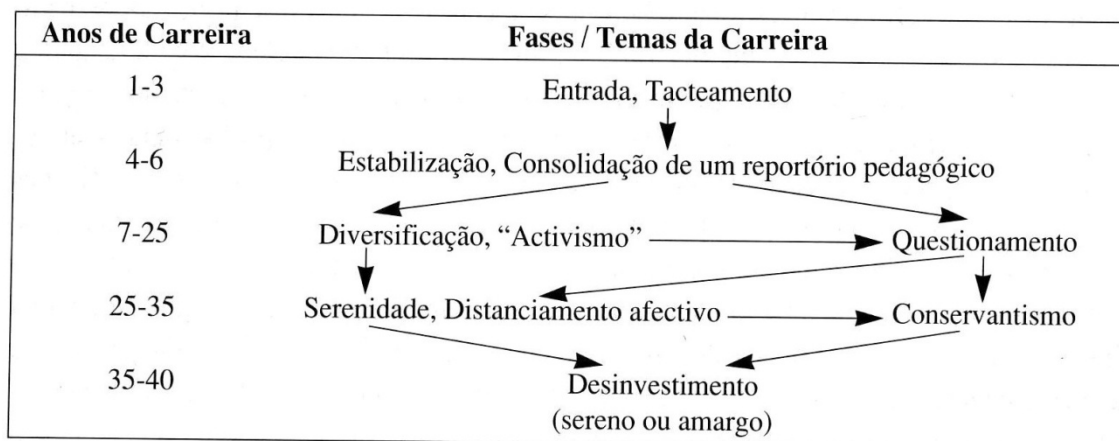


Figura 2 – Fases da carreira docente (Huberman, 2007, p. 125)

## 2.8. A identidade profissional docente: dimensão moral e ética do docente

Como vimos ser professor é essencialmente uma profissão relacional (Teixeira, 1995) e uma profissão da ordem do humano (Cifali, 2001), o propósito do professor não se limita, com certeza, a um conjunto de competências e saberes a ensinar aos seus alunos. A complexidade do acto educativo, muitas vezes reduzida a conteúdos e técnicas, reveste-se também de uma dimensão moral (Silva 1997, Caetano, 1997) pois os professores exercem influência sobre a vida dos seus alunos com relevância para a formação da identidade dos mesmos. A dimensão moral do professor é hoje ainda mais importante do que já fora, uma vez que o seu papel, cada vez mais alargado, o leva a desenvolver acções e a tomar decisões que “implicam complexos juízos sociais, filosóficos, psicológicos e morais, [...] segundo a segundo, na azáfama complexa do espaço educativo” (Fullan e Hargreaves, 2001, p. 43).

Neste contexto Mireille Cifali chama a nossa atenção para a complexidade e a incerteza que acompanham o quotidiano do professor sendo muitas vezes confrontado com o que considera a “justeza do acto” e assumir as consequências das suas decisões e opções ainda que não tenha a certeza de “isso ser bom ou mau”. (2001, p. 107).

Para se poder avaliar a adequação das acções humanas (entre o que é bom e o que é mau) Savater (2004) propõe a existência de uma “arte de viver”, considerando arte uma aptidão adquirida mas não totalmente dominada e que por isso admite vários graus

muito diversos no acervo e no estilo com que é desempenhada. Esta arte de viver é composta por duas partes que correspondem aos dois níveis de vida do homem. A primeira diz respeito ao cuidado consigo próprio, à higiene, e a segunda parte “ocupa-se das exigências e compromissos que implica o reconhecimento da humanidade dos nossos semelhantes, para que eles, na devida reciprocidade simbólica, confirmem por sua vez a nossa, e recebe o nome de ética”(idem, p. 53). Assim, como qualquer outra forma de arte, a de viver também reconhece valores e configura normas de acordo com a natureza dos seus objectivos práticos, mas que pelo extremo da sua excelência permanece aberta. Existe por isso, como em toda a forma de arte, uma dialéctica tanto entre o que está assente e o que é renovador bem como entre os valores considerados de modo abstracto e a sua aplicação concreta no aqui e agora de cada acção, o que justifica, além da imensurável amplitude de actos que pode incluir, que não possa ser “exaustiva e perpetuamente codificada... apesar dos esforços que têm sido prodigalizados nesse sentido” (ibidem).

Nesta linha de pensamento, a aplicação no aqui e no agora da acção significa que a avaliação de bom ou de mau, cabe a quem está a actuar nessa acção particular, rege-se por uma orientação *interior* que não obedece à mera aplicação de normativos exteriores. Savater explica que “ não há *ciência*<sup>2</sup> do viver, definida por axiomas e leis universalmente válidas que possam aplicar-se com o mesmo resultado no retiro experimental do laboratório e na rua ou na selva, mas uma arte na qual se justapõem, tradições memoráveis, fragmentos de antigos códigos, regras práticas de comportamento e a desesperada inspiração da esperança, a partir da qual ou contra a qual cada um opera quando chega o momento” (idem, p. 54). Para o autor o Bem e o Mal, em termos absolutos, não servem de nada “nem à razão nem ao coração”, só fazem sentido e só têm utilidade quando considerados relativamente a algo, o que significa que se deve então falar de “bom para... e mau para...” em vez de Bem e de Mal (idem, p.55). Ainda assim, a angústia permanece; pois não podemos esquecer que o que é bom para uns é mau para outros e ainda que o que é bom hoje para uma pessoa poderá não sê-lo amanhã...

Se aos animais lhes basta o instinto para discernirem o que lhes é valioso daquilo que lhes é nocivo, Savater reitera que o homem tem de desenvolver uma arte de viver que, como já vimos, ultrapassa o simples processo biológico, consistindo esta num “devir de

---

<sup>2</sup> Itálico do autor

símbolos que se entrecruzam em forma de memória, de comunidade, de códigos, de visões do futuro, de afã, de encontrar o sentido de cada gesto e de cada tropeção” e assim, “viver entre e mediante símbolos é tentar permanentemente estabelecer uma *singularidade partilhada*<sup>3</sup>. Neste esforço por partilhar o singular a *partir de dentro* consiste o projecto que chamamos ética” (idem, p.58).

Tendo em conta o exposto e que a acção educativa, pela especificidade humana de quem e para quem ela se desenvolve e a pluralidade e complexidade dos seus contextos aqui já abordados, também partilha dessa arte de viver, desse compromisso, poderemos então afirmar que a profissão docente é também um projecto ético.

---

<sup>3</sup> Itálico do autor

## CAPÍTULO III

---

---

### A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO

---

### 3.1. A escola enquanto organização: uma organização entre a racionalidade e a ambiguidade

Partindo do ponto de vista proposto por Sarmiento de que a organização escolar é um “contexto onde se actualizam as relações interactivas que configuram a actividade social da educação formal” (2000, p. 97) a escola é assim interpretada à luz das relações sociais, políticas e simbólicas que a compõem e a organização em vez de ser definida pelas suas características físicas e estruturais é concebida como um sistema social; de onde se deduz que a organização não constitui uma realidade estática, mas como destaca o autor um “fenómeno”. Nesta linha de pensamento estima Sarmiento (idem, p.99) que “enquanto organizações forjadas na história, as escolas carregam consigo um conjunto de características que as sobre regulam simbolicamente, isto é, que atribuem ao campo, onde os actores realizam os seus jogos, propriedades estruturais que eles não podem ignorar” (ibidem).

Sem esquecermos a ideia defendida por Sarmiento de que as organizações escolares não passam de “ordens provisórias e precárias”, pois as escolas são antes de mais “ordens simbólicas institucionalizadas” (ibidem), vamos, ainda assim, procurar dar conta de algumas características delineando uma aproximação metafórica.

Importa desde já explicar que optámos por abordar a escola recorrendo a uma transposição metafórica por ter em conta o poder expressivo que lhe advém da sua “visão interactiva” (interacção entre significado literal e significado metafórico, cf. Abbagnano, 2007, p. 776) e porque as diferentes metáforas “podem constituir e capturar a natureza da vida organizacional em diferentes perspectivas, cada uma das quais gerando poderosos e distintos, mas essencialmente parciais aspectos do seu interior” (Morgan, 1980, citado por Sarmiento, 1994, p. 88).

Embora se imponha alguma economia de exposição, outras foram as motivações que nos levaram a optar por duas metáforas de organização escolar entre as que têm sido apresentadas nos estudos realizados à volta do objecto de estudo Escola (cf. Nóvoa, 1992, Teixeira, 1995, Barroso, 1996, Formosinho, 2000, Lima, 2003).

Escolhemos assim as metáforas de “organização burocrática” (criada por Weber, 1964 citado por Chiavenato, 1993, Vol.2,pp.6-15, por Lima, 2003, p. 22 e por Costa, 1996, p. 41) e de “organização anárquica” (criada por Cohen, March, e Olsen, 1972 citados por Costa, 1996, p. 91 e Lima, 2003, p. 29) em si antinómicas, que poderemos descrever, de forma genérica, pelas dicotomias racionalidade/ambiguidade, formal/informal, rotinas/incertezas, onde o primeiro termo protagoniza a metáfora burocrática e o segundo a metáfora anárquica, que, num todo complementar, nos auxiliam a compreender a Escola naquilo que parecer ser e naquilo que, na realidade, é. A opção por estas metáforas não desconsidera, de forma alguma, o contributo e a importância de outras (modelo Político, modelo de Sistema Social segundo Per-Erik Ellström, 1983,84 in Lima, 2003, p.17; como Empresa, Democracia, Arena Política e Cultura in Costa, 1996) para a compreensão da escola como organização educativa, apenas privilegiámos estas duas por as considerarmos mais adequadas ao nosso estudo essencialmente pelos traços que as opõem, conforme já indicámos mais acima nas dicotomias enumeradas.

A metáfora burocrática assenta no princípio da racionalidade traduzida na consensualidade dos objectivos e na clareza dos processos de decisão e de uma adequação correcta dos meios aos fins pretendidos. A acção resulta de uma determinada decisão ou de uma escolha ponderada. A metáfora burocrática é para Lima o “tipo mais puro de uma determinada forma de dominação - a dominação legal” (2003, p. 22) e ao transferirmos as características das organizações burocráticas para a escola, estamos segundo o autor a reconhecer a rigidez das leis e dos regulamentos, a organização formal, a hierarquia, a delegação de autoridade, a departamentalização e a especialização bem como comportamentos estáveis baseados numa estrutura de papéis e de tarefas especializadas e numa tecnologia de rotina (idem, p.28).

Também Costa (1996) apoiado no estudo ao sistema educativo francês levado a cabo por Crozier (1963) considera que a metáfora burocrática traduz a “centralização e a impessoalidade levadas ao extremo; onde se verifica um fosso no acto educativo entre o mestre e o aluno leccionando conteúdos sem contacto com os problemas da vida prática e da vida pessoal do aluno” (1996,pp.48-49). Centrando-se depois nas investigações desenvolvidas em Portugal por Formosinho (1985,1987) e por Sousa Fernandes (1992), Costa salienta ainda as características de “legalismo, uniformidade, impessoalidade, formalismo, centralismo, hierarquia e passividade para o conformismo e para a desmobilização” (idem, pp. 50-51). Em suma, a metáfora burocrática acentua o

consenso em torno dos objectivos, a certeza e a estabilidade nos processos de decisão, a racionalidade objectiva e “ a importância das normas abstractas e das estruturas formais, os processos de planeamento e de tomada de decisões [...], o carácter preditivo das acções organizacionais” (Lima, 2003, pp. 24-25).

Crozier e Friedberg (2004) opõem – se à ideia da acção colectiva (ou individual) estar limitada ao princípio da racionalidade. Para eles, a acção colectiva é antes de mais uma construção social e não o resultado automático do desenvolvimento das interacções humanas, nem tão pouco a soma de determinações exteriores, por isso sustentam que “ il n’y a pas de systèmes sociaux entièrement réglés ou contrôlés. Les acteurs individuels ou collectifs qui les composent ne peuvent jamais être réduits à des fonctions abstraites et désincarnées” (idem, p. 29).

Esta afirmação rompe com a dominação formal abrindo portas à autonomia dos actores que compõem essas realidades sociais, admitindo assim os “conflitos organizacionais, a definição problemática dos objectivos, as dificuldades impostas por uma tecnologia ambígua e as estruturas informais. Um universo não oficial, à margem de leis e de regulamentos, que o modelo burocrático não contempla” (Lima, 2003, p28). Chegámos assim à metáfora da “anarquia organizada” fundamentada na possibilidade da incerteza, da ambiguidade e da instabilidade e onde “os objectivos são considerados pouco claros e em conflito, e as tecnologias são consideradas ambíguas e incertas” (idem, p. 29).

A metáfora “anarquia organizada” apresenta, segundo estes autores, três características ou tipos de ambiguidades gerais:

- Objectivos e preferências inconsistentes e insuficientemente definidos e uma intencionalidade organizacional problemática;
- Processos e tecnologias pouco claros e pouco compreendidos pelos membros da organização, decorrem de procedimentos improvisados ou da tentativa e erro;
- Participação fluida, existindo uma mudança na forma, no tempo e na importância que os actores dedicam à participação nos diferentes contextos organizacionais. (cf. Lima, 2003 e Costa 1996).

Esta metáfora chama a nossa atenção para a intencionalidade de algumas das acções que se desenvolvem na organização e que não seguem o percurso tradicional do modelo burocrático, partindo da identificação do problema, passando pela definição e selecção

da solução e culminando na implementação e na avaliação. Na “anarquia organizada” as soluções resultam por vezes de factores desligados uns dos outros e nem sempre está dependente de um problema bem definido à partida, “ não se sabe muitas vezes qual é a questão, em termos de problemas organizacionais, se não quando se conhece a resposta” (Lima, 2003, p. 33).

Poderemos então considerar que a escola enquanto organização se aproxima metaforicamente, em algumas características, a um compromisso entre a “organização burocrática” e a “anarquia organizada”, à primeira pelos constrangimentos impostos por determinações formais e à segunda pelas desconexões entre essas determinações e as suas realizações. Lima chamou a este compromisso um “ modo de funcionamento díptico” (idem, p. 47) de que daremos conta através da seguinte figura:

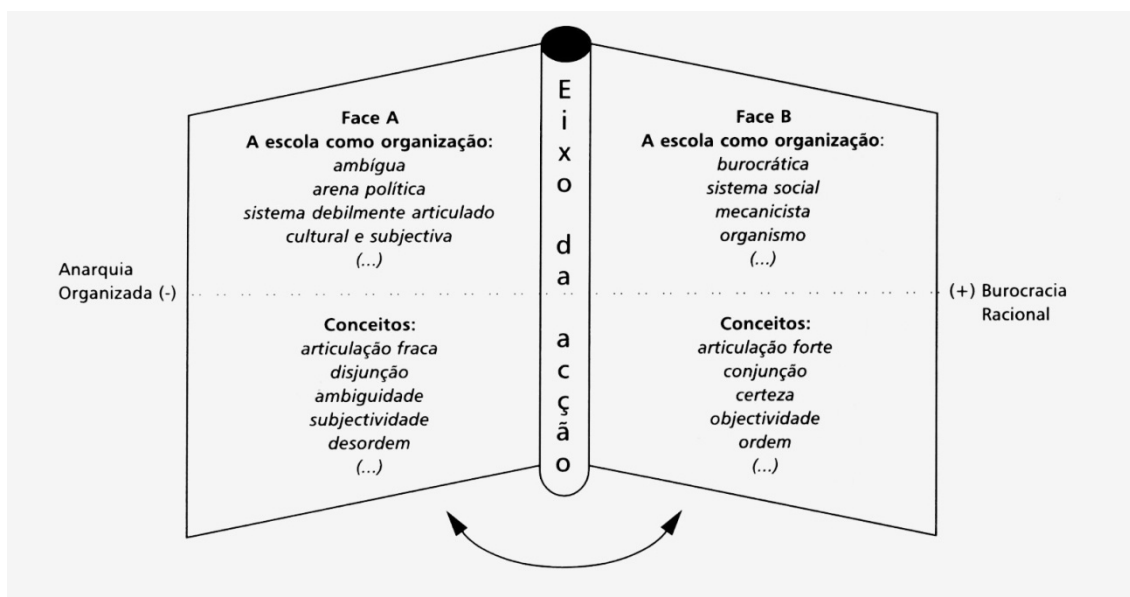


Figura 3 Modo de funcionamento díptico da escola como organização (da anarquia organizada à burocracia racional, entre outras metáforas. Lima, 2003, p. 48).

Depois de comentadas as dicotomias racionalidade/ambiguidade, formal/informal, rotinas/incertezas apontadas no início deste texto, resta-nos sobre este ponto esclarecermos por que razão estas duas metáforas se movem entre o parecer e o ser, sustentando-nos para isso na seguinte citação:

“Onde se espera a racionalidade e o planeamento rigoroso, encontra-se, por vezes, uma realidade bem diferente, embora frequentemente envolta pela retórica da racionalidade, isto é, pelo emprego retrospectivo da racionalidade, ou pela racionalidade *a posteriori*, como forma de legitimação, de procura de argumentos, depois da tomada de decisões”; pois, nem sempre as coisas são o que parecem ser (idem, p.29).

Para concluirmos este ponto queremos relembrar a ideia de que partimos relativamente à escola enquanto organização, pois importa reiterar que estas só “ têm existência no interior e por efeito das interpretações que os actores sociais fazem dos contextos artificiais que criaram para viver, trabalhar, [...] não são coisas” (Sarmiento, 2000, p. 100).

### 3.2. A escola enquanto organização educativa: pensamento sobre a liderança; o líder formal e o líder informal

Considerando a multiplicidade de definições conceptuais e as múltiplas perspectivas dos processos de liderança que lhe são inerentes, é de todo conveniente apresentarmos algumas definições de autores que, ao longo destas últimas décadas, estudaram a natureza da liderança. Para esse efeito reunimos algumas definições propostas por Helena Revez (2004, pp. 104-106) que apresentamos organizadas de uma forma diacrónica:

- a liderança consiste na influência interpessoal exercida numa determinada situação e gerida mediante um processo de comunicação humana (Tannenbaum,1970);
- a liderança é a combinação da realização das acções com definição e sugestão de rumos (Macgregor,1978);
- a liderança é conhecer a motivação humana e saber conduzir as pessoas (Chiavenato,1983);

- a liderança é a capacidade de transmitir cooperação, solidariedade e generalização de entusiasmo e adesão. É um conjunto de tarefas como iniciativa, consideração e direcção de «função humana» (Stephen J. Ball, 1987);
- a liderança é a capacidade de assegurar o cumprimento dos objectivos, um sintoma de autoridade funcional e uma competência específica na animação dos elementos da organização (João Barroso, 1987);
- a liderança é a capacidade de motivar os seus seguidores para que eles próprios sejam líderes (Bass, 1988);
- a liderança é o processo de induzir os outros a actuar na prossecução de uma meta comum (Edwin Locke, 1994);
- a liderança é o diálogo entre génese e estruturas, entre acção e investigação e só assim se torna inteligível (Jesuíno, 1996)
- a liderança consuma-se na passagem em cada elemento do «grupo» do seu «eu» ao «Nós» (Barbosa, 1999).

O estudo da liderança ganhou consistência ainda durante a Segunda Guerra Mundial ao investigarem-se os líderes militares de então, o que torna bastante compreensível que a primeira abordagem se tenha alicerçado na ideia de qualidades especiais da personalidade (dos Grandes Homens), dando origem a numerosos estudos. Neste contexto, Chiavenato apresenta uma teoria dividida em três grandes grupos, o primeiro incidindo sobre os traços de personalidade, o segundo sobre os estilos de liderança e o terceiro sobre situações de liderança (1993, pp. 259-260). A teoria dos traços de personalidade preconiza determinadas características pessoais do chefe, nascido já com traços de personalidade que o distinguem das outras pessoas e que determinam a sua influência sobre o comportamento dos outros. Esses traços particulares permitem identificar um potencial líder. Esta concepção de líder «nato» foi preconizada pelas teorias clássicas de Taylor e Fayol que contemplavam apenas a autoridade formal. Esta forma de abordagem levou a que se fizesse uma enumeração dos traços de um líder, sendo os mais referidos a aparência e o peso, no aspecto físico, a inteligência, entendida como capacidade de resolver problemas, a iniciativa, ou seja, a habilidade de perceber uma necessidade e de elaborar uma estratégia apropriada e a autoconfiança, (ibid, 263; Pelletier, 1998).

Esta visão de liderança suscitou muitas críticas pois não se consideraram, entre outros aspectos, a relativa importância de cada traço, a reacção dos subordinados, a particularidade de cada situação, nem tão pouco a especificidade dos objectivos a alcançar (ibidem). Apesar de esta teoria ter caído em descrédito, a mesma não foi contudo totalmente posta de parte. Esta visão aparece, posteriormente mencionada por outros estudiosos, mas como um factor importante a ter em conta e não como uma «receita» ou um único pré-requisito (cf. Revez, 2004, p. 123).

Prestou-se assim mais atenção às relações espontâneas entre as pessoas. A teoria das relações humanas, preconizada por Elton Mayo (1933) trás um outro olhar sobre esta questão. Formou-se o conceito de organização informal, representando as relações espontâneas entre as pessoas, que no seu trabalho não são apenas motivadas pelo incentivo salarial, mas principalmente pela necessidade de «reconhecimento», de «aprovação social» e de «participação»; passando assim de um conceito de *homo economicus* para um conceito de *homem social* (cf. Chiavenato, p.225). De uma focalização sobre as características de personalidade, susceptíveis de distinguir o líder daquele que o não é, passou a estudar-se o comportamento do líder relativamente aos seus subordinados, ou seja, a existência de diferentes estilos de liderança. O desempenho do líder foi então objecto de investigação levada a cabo pelas universidades de Ohio e Michigan as quais concluíram que um líder eficaz procura manter relações de confiança mútua recorrendo a métodos participativos no processo de tomada de decisão (ibid, p. 125). À luz desta teoria Chiavenato destaca os estudos de Kurt Lewin Lippitt e Ralph K. White que consistiu na análise da reacção de umas crianças organizadas, em grupo, sob a influência de três estilos diferentes de liderança. A liderança autocrática, caracterizada essencialmente pela autoridade do líder que determina as directrizes e as tarefas a executar, sem qualquer participação do grupo nessas decisões, a liderança democrática onde as decisões já são debatidas entre todos e onde o grupo goza de alguma liberdade para a execução das tarefas, e ainda a liderança liberal onde a participação do líder é significativamente reduzida. As conclusões deste estudo revelaram que a liderança autocrática gera comportamentos de frustração, de agressividade, de insatisfação e que o grupo trabalha mais na presença do líder. A liderança democrática, por sua vez, gera um ritmo de trabalho seguro e responsável, possibilita o desenvolvimento de laços de amizade e ainda um clima de satisfação

peçoal. A liderança liberal conduz a um envolvimento caótico nas actividades, com fraca produtividade e onde se desenvolve um individualismo agressivo e desrespeitador.

Em síntese, a liderança liberal não obteve bons resultados nem numa perspectiva de qualidade nem de produção de trabalho, a liderança autocrática produziu mais trabalho do que as outras, por fim, a liderança democrática obteve mais qualidade, no seu trabalho, do que qualquer outra. (1939, ob. cit. Chiavenato, 1993, 264-266).

A estes três estilos Owens (1976, ob. cit. Revez, 2004:130) acrescenta mais dois: o burocrático quando o líder se cinge ao cumprimento da legislação, e o carismático que assenta no saber técnico e profissional e nas qualidades pessoais do líder.

A compreensão da importância dos factores comportamentais conduziu a investigação ainda mais longe, focalizando como objecto de estudo o comportamento do líder perante determinadas circunstâncias ou situações. Surgem então as teorias situacionais de liderança, associadas à teoria organizacional da contingência, desenvolvida por Lawrence e Lorsch que defendiam que as organizações precisavam de ser ajustadas às condições ambientais (Chiavenato, 1993, vol.II). Neste sentido, o líder deveria ser capaz de adequar o seu procedimento à especificidade de cada situação. Não existe um modelo de liderança válido para qualquer situação, mas antes pelo contrário, cada situação requer um estilo próprio de liderança. Assim, no fenómeno da liderança, a situação passa a ser considerada um factor determinante.

Partindo da distinção entre tarefas e relacionamento, Friedler procurou definir, socorrendo-se de um conjunto de escalas de carácter semântico, quais eram as contingências que tornavam mais ou menos eficaz um ou outro estilo de liderança. Defendeu que não era nem a orientação para a tarefa nem o relacionamento que determinavam a liderança. Cada uma dessas orientações podia ser eficaz consoante a situação (Jesuino, 1999: 74-76).

Bass e Valenzi (1974, ob.cit. Jesuino, 1999,145-147) elaboraram um modelo sistémico de liderança, através de um questionário de 131 itens, contemplando os traços de personalidade do líder e dos subordinados, as situações, as organizações e as tarefas. Os resultados apontaram para cinco estilos de liderança: o estilo directivo baseado em directivas aos subordinados, o estilo negociador fundamentado em negociações para atingir os seus objectivos, o estilo consultivo que pressupõe uma análise de conjunto

antes da tomada de decisão, o estilo participativo que preconiza o acordo mútuo na tomada de decisão e por fim o estilo delegativo, cabendo aos subordinados a responsabilidade de tomar as decisões (ibidem).

Ao procurar contemplar as variáveis contingenciais relevantes no fenómeno de liderança, esta abordagem acabou por estabelecer relações lineares de causa/efeito entre o estilo de liderança e os resultados obtidos. A complexidade crescente dos modelos apresentados tornou evidente que as variáveis eram sempre insuficientes e que muitos elementos importantes estavam a ser negligenciados, sobretudo no que diz respeito aos aspectos informais.

A determinação do contexto na eficácia da liderança assume, deste modo, uma visão mecanicista, na medida em que se propõe a procurar o «one best way» para uma determinada situação.

A década de 80 trouxe novos conceitos de liderança no quadro do movimento da *Nova Liderança* associado aos estudos sobre a cultura organizacional. O líder procura criar e gerir a cultura da organização, através da articulação entre a visão que tem da mesma e os valores que lhe servem de apoio de forma a criar uma identidade entre os membros da organização e a obter a mobilização colectiva, com base numa visão organizacional (Costa, 2000).

Por sua vez as perspectivas teóricas de análise organizacional das últimas décadas como as dos modelos micro-políticos e as da anarquia organizada obrigam a um reequacionamento das concepções de liderança. Neste sentido Bryman (1996,ob.cit.Costa,2000) perspectiva a liderança deste tipo de organizações como uma actividade dispersa, ambígua que percorre toda a organização e não apenas a figura do líder formal. Justifica a ideia de dispersão através de alguns pressupostos como o de liderança participativa que leva os outros a serem também líderes, a valorização das equipas, o papel decisivo dos líderes intermédios, o reconhecimento de lideranças informais e a diferenciação entre autoridade e liderança (Costa, 2000). Define – se assim uma visão simbólica de liderança.

Esta evolução do pensamento sobre a liderança relacionando-a com os processos de mudança nas organizações levou a que a investigação nesse campo considerasse que a liderança não pode ser compreendida pelos livros ou pela adesão a determinado modelo,

mas antes pela conjugação da observação, da experiência, da exposição a modelos, da pesquisa e da introspecção; ideia chave do período denominado Abordagem Compósita (v. figura 4). Hopper & Potter consideram a este respeito que “ a liderança tem de ser um processo transformacional ou, então, um processo transcendente que desbloqueie o potencial contido em cada ser humano, em vez de ser um acordo contratual, ou transaccional, onde as pessoas apenas actuam para ganhar recompensas pessoais, financeiras ou de outro tipo” (2004, p.70). Entre os autores protagonistas dessa linha de pensamento, como McGregor Burns (1978, ob.cit. Pelletier, G, 1998), destacamos aqui a contribuição de Warren Bennis (1989, ibidem.) que privilegia quatro competências essenciais para os líderes em momentos de grandes mudanças organizacionais:

- a gestão da atenção que se traduz na capacidade de suscitar e manter o interesse dos membros da organização para com as orientações e os fins privilegiados;
- a gestão da significação que assenta na capacidade de comunicar a sua visão e a sua compreensão das coisas, e sobretudo, de a tornar significativa para os outros;
- a gestão da confiança, isto é , a capacidade de dar prova de fiabilidade e de perseverança nas suas relações
- a gestão de si mesmo, ou seja, estar atento a si mesmo, às suas forças e às suas fraquezas, à natureza dos seus recursos pessoais e à sua adequada utilização. Traduz-se por um esforço constante investido na sua formação e na dos seus colaboradores (ibidem).

Em suma, a visão de liderança assume diferentes níveis da vida organizacional, passando a falar-se de líderes e de lideranças e não de líder ou de liderança no singular, com a “consciencialização de que o requisito-chave de hoje é possibilitar às pessoas que se transformem ou transcendam, [...] comprometidas com o contexto de valores partilhados e visão partilhada”( Hopper & Potter, 2004, p. 73).

## Liderança - uma abordagem compósita

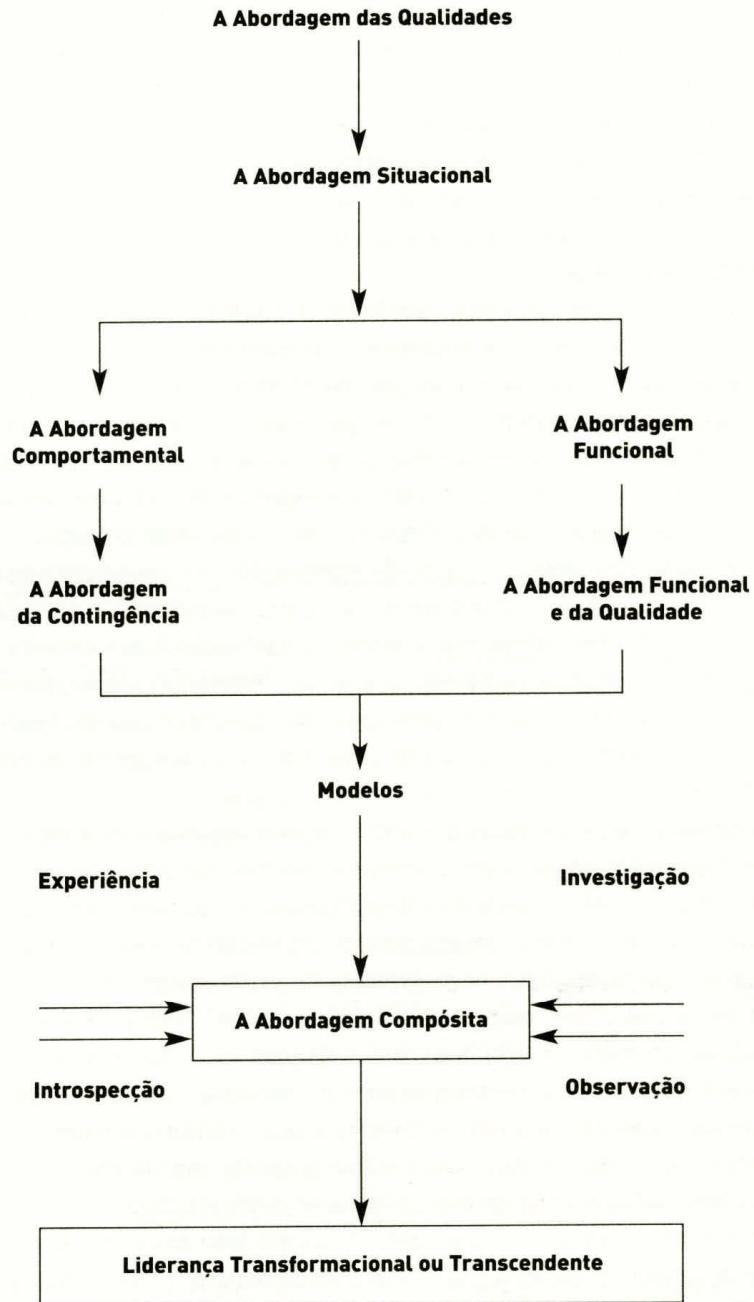


Figura 4. Uma visão do desenvolvimento do pensamento sobre liderança (Hooper & Potter, 2004, p. 68)

### 3.3. A escola enquanto organização educativa: da liderança das organizações empresariais para as lideranças pedagógicas

A transposição do conceito de liderança para o contexto escolar requer particular atenção, pois a importação dos modelos de liderança dos meios empresariais não se ajusta à escola quer pela complexidade dos seus contextos quer pela especificidade das suas finalidades comparativamente ao modelo racional que impera no mundo empresarial. Para Berta Macedo “o entendimento da escola como espaços onde se desenvolvem fenómenos como: lutas de poder, influência mútua entre actores, conflitos, incertezas e ambiguidades, isso exige uma compreensão e análise da escola na sua complexidade – riqueza” (2000,p. 79).

Os processos de liderança em contexto escolar permanecem ainda muito próximos das teorias de liderança das organizações empresariais, processos regidos por normativos externos limitadores da iniciativa que estimulam a convergência, obedecendo a objectivos de controlo social, garantindo assim a conformidade dos grupos às normas estabelecidas, o que os aproxima do que foi dito relativamente à liderança transaccional. (cf. Jesuíno, 1999, p. 333). Segundo Sergiovanni (2004) a liderança fundamentada na autoridade pretende ou a obediência a papéis e regras hierárquicas ou o cumprimento de tarefas que vão ao encontro de necessidades psicológicas.

Ainda que as recompensas esperadas nos contextos escolares não sejam extrínsecas, mas sim intrínsecas, como o interesse dos alunos e o reconhecimento entre outras, Sergiovanni apela à necessidade de uma teoria de liderança baseada em ligações morais. Estas ligações surgem, na sua opinião, das obrigações que se criam a partir de “compromissos comuns a valores e a crenças partilhadas, tendo por base normas culturais e não necessidades psicológicas” (idem, p. 60). São, a seu ver, ligações mais fortes do que as extrínsecas e intrínsecas, pois a liderança baseada em autoridade moral apoia-se em ideias, valores e compromissos”(ibidem).

Assim a liderança em contexto escolar deve ser perspectivada de dentro para fora, ou seja, deve partir dos interesses, das necessidades, dos compromissos que a escola assume. Esta liderança requer um questionamento da acção do «eu» e da acção do «outro», uma constante problematização e um envolvimento em estratégias inovadoras,

rompendo forçosamente com alguns «actos ritualizados», e assumindo assim uma perspectiva que se pretende “Pedagógica” (cf. Formosinho, 2000:128-129).

Assumindo-se pedagógica, a liderança não se restringe aos líderes dos órgãos superiores da escola, apela, antes, a um comprometimento de todos através do diálogo, do verdadeiro debate de ideias, da partilha de princípios e valores, da negociação, desviando assim a questão da liderança de uma focalização na pessoa para uma focalização no compromisso em si, pelo qual cada actor se torna responsável. A liderança apresenta-se pluralizada e partilhada com actores situados em periferias da organização escolar, fundamentada no conceito de comunidade educativa “praticar liderança como pedagogia exige muito de líderes e seguidores. Ambos têm de responder a níveis mais elevados de compromissos, benevolência, esforço e responsabilidade” (Sergiovanni, 2004, p.134). Propõe para tal que se transforme a escola numa comunidade moral ligada pelo mesmo conjunto de propósitos, valores, ideais e crenças, porque “ quando as normas vêm de valores e crenças partilhadas e a identidade do grupo é escolhida livremente, as normas falam como uma voz moral mobilizadora” (idem, p. 93).

#### 3.4. A escola enquanto organização educativa: a viagem interior de uma “cabeça cheia para uma cabeça bem feita” (Montaigne)

Evocando aqui as considerações tecidas sobre educação no primeiro capítulo na voz de alguns dos pensadores que ao longo dos tempos reflectiram sobre esta questão, a educação escolarizada afigura-se para todos, apesar dos diferentes pontos de vista, essencial à evolução do homem, no sentido de se tornar plenamente pessoa e cidadão.

Esta relação entre a educação escolarizada e o progresso da humanidade alimentou, ao longo do século XX, a crença numa vida mais digna e mais justa e num futuro melhor. Assim, a escolaridade considerada como um valor em si converteu-se num indicador da qualidade de vida das pessoas, mas que, de forma contraditória, tanto facilita a aproximação como a distanciação entre pessoas, pois a “ educação escolarizada contribui, eficazmente, para esse processo de «domesticação» que nos assemelha a uns e nos distancia socialmente de outros” (Gimeno Sacristán, 2000, p. 42).

Ainda que presentemente já não se sustentem as mesmas certezas relativamente ao futuro, pois a História dá – nos conta de algumas promessas por cumprir e de alguns fracassos, entre outros “ a persistência de fortes desigualdades nas sociedades, a desvalorização da democracia, a desumanização de muitas práticas educativas, a persistência do abandono escolar [...]” ( idem, p. 60), é na educação que continua a recair a esperança de melhoria. A este respeito, Roberto Carneiro considera que “ na idade do conhecimento e da informação torrenciais a educação readquire uma posição de grande destaque nas visões estratégicas do porvir colectivo” (2003, p. 11). Ao paradigma de educação, dominante do século XX, que classifica como utilitário, contrapõe um novo paradigma, fundamentado na proposta da Comissão Internacional para a Educação no Século XXI, presidida por Jacques Delors, que consiste no “ processo duradouro e sustentável de amadurecimento pessoal” consequente “das viagens interiores que cada um decida empreender, na aquisição de sentido próprio, mas também em intensa unidade com os destinos de todos os demais” (idem, p. 27). Para Roberto Carneiro uma educação motivada pelo verbo ter, pela “pura materialidade de consumo, não oferece solução ao planeta” (ibidem).

Os sucessivos debates alusivos às finalidades dos sistemas de ensino e das políticas educativas não apresentam conclusões consensuais, no entanto Hutmacher (1992) apresenta uma ideia bastante geral que nos poderá servir de guião à abordagem das finalidades da escola que é a de uma educação de qualidade para todos. Ainda que esta ideia problematize outras questões é hoje “incontestável que se atingiram os limites da lógica da adição, que contribui para a inflamação enciclopédica das matérias do ensino” (idem, p. 47). Esta afirmação não significa obviamente que se despreze a aquisição de conhecimentos, mas o autor pretende assim chamar a nossa atenção para “disposições e atitudes” que só os melhores têm conseguido alcançar. São para Hutmacher igualmente necessárias a aprendizagem de diferentes línguas e linguagens bem como a de um conjunto de capacidades de ordem superiores, como o “saber aprender, pesquisar e encontrar a informação necessária a um fim ou a uma tarefa, ser capaz de se distanciar dos seus próprios saberes, saber analisar, sintetizar, concluir, compreender a relatividade dos saberes e das crenças, conservando uma identidade forte, comunicar com facilidade e eficácia, argumentar, negociar, cooperar, inventar, etc.” (idem, p. 48). Problematiza-se nesta afirmação de Hutmacher a questão do desenvolvimento de determinadas competências que ganham contornos prementes se tivermos em conta o uso das novas

tecnologias, pois a escola ganha, neste contexto, novas responsabilidades sobre a compreensão, a difusão e a utilização da informação, acrescidas sobretudo pelo “eclipse” da família (Savater, 2006) no seu papel essencial de educador. Nesta linha de pensamento Roberto Carneiro salienta a necessidade de se adquirirem conhecimentos que sejam convertíveis em competências sociais “ que tenham a ver com o bem-estar da comunidade, com as suas condições de funcionamento estável e harmonioso, [...] uns *novos* saberes estruturantes do espaço interior.” (idem, p. 28).

Se a necessidade de aprender a utilizar os conhecimentos de forma significativa integrados em competências, como aquelas que se destacam nas afirmações de Hutmacher e de Roberto Carneiro, não provoca hoje grandes perplexidades, ultrapassada a aparente oposição conhecimentos/competências, como consegui-lo a partir da escola permanece ainda uma questão bastante ambígua e por isso ainda longe das práticas educativas (cf. Perrenoud, 1999). A escola, nas suas práticas, ainda privilegia um saber enciclopédico, (problematizado por Sócrates, Rousseau, Agostinho da Silva e Morin, entre outros pensadores, apresentados no primeiro capítulo), um saber obviamente relevante aos olhos de alguns dos propósitos da escola, mas desacompanhado de uma reflexão sobre a sua pertinência para a vida actual das pessoas, sendo continuamente transmitido pela voz única do professor angustiado por responder, o melhor possível, a um programa curricular que não escolheu, mas que deve levar a cabo com excelência. Referimo-nos aqui à necessidade de questionarmos o que sempre considerámos como certo ao longo do tempo, por tradição, ou melhor, como explica Gimeno Sacristán “ é preciso problematizar o que é óbvio, do qual faz parte o quotidiano, como meio de realçar, de sentir o Mundo mais vivamente e de poder voltar a encontrar o significado do que nos rodeia” (2000, p. 7).

Neste âmbito, quando Perrenoud (1999, 2001, 2002) chama a atenção para o desenvolvimento de competências a partir da escola, isto é, para a necessidade de “aprender a reinvestir os saberes adquiridos em situações práticas e sociais” (2001, pp. 43-44), não significa isso que esta seja a única perspectiva válida sobre os saberes, pois, ensinam-se os saberes para enriquecer o espírito, exercer juízos de valor, ou tão só porque fazem parte de um património e fundam uma identidade ou ainda porque preparam o prosseguimento de estudos; mas ter-se há sempre em consideração que importa dar um sentido ao que se pretende ensinar (idem,). Neste sentido, e, mais concretamente no que diz respeito à pertinência ou ao sentido das competências a

ensinar a partir da escola, coloca-se então a pergunta: que competências é que são pertinentes ou necessárias para a sociedade em que vivemos? Apontámos já algumas quando iniciámos esta questão e ainda que enumeremos mais uma dezena de outras, a resposta permanecerá incompleta, carecendo de correcções e de acrescentos à medida da própria existência humana... Perrenoud, a este propósito, refere, de forma singela, entre as competências necessárias para se viver na sociedade do século XXI, as de fundar família, trabalhar, votar, participar e ter lazeres, mas ainda assim esse propósito não deixa de ser complexo, pois estão aqui presentes conceitos que integram diferentes representações e fica ainda por esclarecer, como o próprio autor reconhece as situações em que elas se realizam e ainda os conhecimentos que cada uma dela implicam (2001).

No entanto, sabendo que não se deve abandonar um caminho trilhado já por alguns professores apenas pela longa caminhada que este implica e por ainda se desconhecem todos as dificuldades que possa apresentar, importa, salienta o autor, é iniciá-lo de forma “progressiva e até pragmática”, ainda que não se tenham, desde logo os devidos recursos a acompanhá-lo (ibidem). No entender de Perrenoud para prosseguir esta caminhada é prioritário reflectir e dialogar com quem apresenta estes mesmos propósitos, pois a apropriação e a partilha de ideias podem ser mais valiosas do que a disponibilidade de alguns recursos materiais. Importa, assim, favorecer o debate de pontos de vista, a pesquisa, a observação e a partilha (ibidem). Estas iniciativas reforçam a necessidade e a importância de um trabalho de equipa, as vantagens de uma verdadeira colegialidade e de uma liderança fundamentada numa visão partilhada, de que já falámos anteriormente.

Retomando a ideia inicial de uma educação de qualidade para todos, como finalidade geral da escola, não podemos deixar de mencionar, muito brevemente, que apesar de constituir uma aspiração irrefutável, esta evidência encerra em si algumas contradições.

Para abordarmos a qualidade da educação, ainda que seja como uma finalidade, impõe-se a adopção de uma perspectiva, entre muitas possíveis. Assim, recuperando a sugestão de Gimeno Sacristán, apontamos, no seguimento do que temos vindo a desenvolver, para aquela que precisa de ser mais problematizada, a nosso ver, que é a dos saberes que a constituem, e desta forma questionar a qualidade da educação implica questionar os saberes certificados e consagrados no currículo nacional, compartilhados pelas diferentes disciplinas e pelas áreas não disciplinares que nele constam, sob o aval da

Tutela. Estes saberes como vimos carecem de reflexão sobre a sua pertinência para a sociedade actual e conseqüentemente para as necessidades reais das pessoas que nela vivem e ainda pecam pela falta de participação de quem os tem de trabalhar.

Se por educação para todos entendermos igualdade de acesso à escola, essa condição está à partida garantida, contudo se uma educação para todos significar igualdade de oportunidades para todos, essa igualdade já não se verifica. Verifica – se hoje que os alunos que terminam a escola básica obrigatória ou até o ensino secundário apresentam entre si uma grande diversidade de conhecimentos e de competências, fazendo com que uns tenham oportunidades com as quais outros nem sequer sonham. A escola proclama nas suas finalidades ou aspirações uma igualdade que não tem alcançado, excessivamente absorvida pela preparação para um prosseguimento de estudo que nem todos pretendem ou podem seguir. Ao defender a abordagem por competências Perrenoud sustenta que a “acumulação de saberes descontextualizados só serve verdadeiramente àqueles que tiveram o privilégio de os aprofundar em estudos superiores ou numa formação profissional, de contextualizar alguns deles e de os exercitar para resolver problemas e tomar decisões” (2001,p. 34) ignorando aqueles que não têm essas oportunidades. Esta questão toma dimensões ainda mais preocupantes se tivermos em conta que aqueles que não têm essas oportunidades, muitas vezes, são os mesmos que também não têm uma família, ou um adulto responsável a acompanhá-los, mas esta será uma questão que abordaremos no próximo capítulo, quando nos centrarmos no papel do director de turma.

Na tentativa de nos aproximarmos, por fim, das finalidades da escola numa perspectiva de desenvolvimento de competências que dão sentido à educação e mais concretamente à escola, que aqui partilhámos com diferentes autores, destacaremos, para concluirmos este propósito, as propostas de Gimeno Sacristán e as de Jacques Delors.

Gimeno Sacristán sugere assim cinco grandes finalidades para a escola:

1. a fundamentação da democracia;
2. o estímulo ao desenvolvimento da personalidade do sujeito;
3. a difusão e incremento do conhecimento e da cultura em geral;
4. a inserção dos sujeitos no mundo;
5. a custódia dos mais jovens.

Ainda que nenhuma delas seja insólita, pois encontram-se, de um modo ou de outro reconhecidas nos princípios gerais da Lei de Bases do Sistema Educativo português, queremos contudo salientar algumas particularidades que comportam.

A educação escolarizada surge em primeiro lugar como um pilar para uma organização social justa ou igual, será o mesmo que dizer democrática. Sobre isto convém lembrar que a palavra democracia remonta à época arcaica grega, aparecendo segundo Helena Pereira (1988, pp. 166-178) com Heródoto e era sinónimo de *isonomia* (igual perante a lei) contendo os princípios fundamentais de maioria e de igualdade perante a lei, mas considerando, contudo, apenas os cidadãos, isto é, aqueles que participavam nas decisões e no comando através das assembleias, dos conselhos e dos tribunais. Só mais tarde, no século IV a.C., com o sofista Alcídamante é que é proposto o princípio de igualdade natural entre todos os homens, livres ou escravos e com Platão o de igualdade entre homens e mulheres (ibidem). Fundamentar a democracia a partir da escola é garantir o desenvolvimento do pensamento crítico, da discussão, da investigação e da compreensão humana tendo em vista as competências fundamentais à participação na sociedade, pois “ o diálogo como procedimento e a capacidade de tomar iniciativas e propor soluções são desiguais quando os potenciais participantes são separados por uma forte assimetria em função do seu grau de informação sobre os problemas de que dispõem, em função da sua capacidade de saber formulá-los e em função da sua capacidade para resolvê-los” (Gimeno Sacristán, 2000, p. 20).

A segunda finalidade retoma um pouco o pressuposto defendido por Sócrates, Rousseau, Agostinha da Silva, e Morin de uma valorização das potencialidades naturais que existem dentro de cada um de nós, cabendo à escola desenvolvê-las e não ignorá-las. A individualidade, o percurso biográfico e as idiossincrasias devem ser consideradas, nas práticas pedagógicas, como uma mais-valia e não como um obstáculo. A educação escolarizada que “exigindo o cumprimento inexorável de certas regras que a todos afecta, tem que ser, por sua vez, activa no desenvolvimento de individualidades, tolerante com as singularidades, aceitando-as como valores e riqueza numa sociedade que deve estar ao serviço dos indivíduos” (idem, p. 22).

A finalidade que diz respeito à difusão e ao incremento do conhecimento e da cultura salientam a relação estreita entre a aprendizagem dos saberes e a criação de competências para o desenvolvimento do próprio ser humano e das sociedades. Salienta

para isso a apropriação dos saberes, o que não significa aprendizagem passiva, ou “aquisição mimética”, esta apropriação é a que propicia a criação de novas capacidades e de novos saberes de modo que “cada vez mais indivíduos contribuam, quando transformados pela educação, para aumentar os saberes e melhorar a sociedade” (idem, p. 23). Esta última afirmação de Gimeno Sacristán remete-nos para a questão da inserção dos sujeitos no mundo, ou seja, para a finalidade que tem em consideração o compromisso do indivíduo para com a sociedade de que se faz parte, procurando compreendê-la e de forma activa e consciente nela participar, criar laços e transformá-la de acordo com o sentido escolhido para viver.

Guardada para última está a finalidade de custódia dos mais jovens, que suscita, a nosso ver, alguma discórdia, mas que importa referir quer pela sua pertinência para o nosso estudo quer pela negação generalizada de que é alvo nos discursos dos professores contrariamente a muitas práticas educativas desenvolvidas longe dos olhares alheios.

Sustenta Gimeno Sacristán que a custódia dos mais jovens é “uma espécie de contrato, ou de pacto, entre o sistema escolar e a família e entre esta e o Estado”, para “o cuidado da infância e da juventude” (idem p. 26). É esse cuidado, esse guardar que é rejeitado pelos professores a nível discursivo, remetendo – o para o papel da família, mas ao qual acabam por dar resposta na prática, ainda que isso implique o abdicar de algumas prioridades pedagógicas. Nesse sentido também Xavier Bonal lamenta que a escola se tenha convertido num “espaço que por defeito, famílias e instituições depositam as suas incertezas e as suas incompetências” (2006, p. 104) ou então como alerta Daniel Sampaio “é preciso dizer bem alto que esta escola dos afectos, assim indefinida, só traz consigo a confusão, sobretudo em jovens à procura da sua identidade ou já a funcionarem em pseudo-seres” (1998, p. 66).

Por sua vez as famílias, na necessidade de alguém preencher a ausência a que são obrigados pelas exigências profissionais, projectam na escola, primeiro e privilegiado espaço de socialização secundária, essa grande esperança.

Enfim, cooperemos todos antes que, como receia Bonal “um dia a educação nos expluda debaixo dos nossos narizes”! (idem p.105).

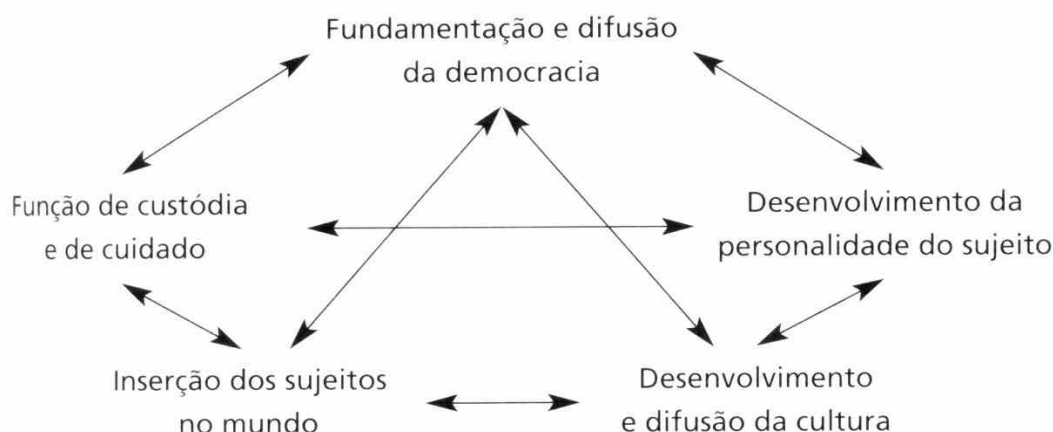


Figura 5. As funções e os fins da escolarização (Gimeno Sacristán, 2000,p.19)

Jacques Delors, (2003, pp. 77-88) movido pela convicção de que a educação é uma experiência levada a cabo ao longo da vida, individual e enquanto membro de uma sociedade, defende que cabe à escola proporcionar as aprendizagens para poder viver essa experiência. Para tal propõe que se sigam quatro aprendizagens fundamentais, que poderemos encarar como quatro grandes finalidades para a escola. Em primeiro lugar o *aprender a conhecer*, o que representa o domínio dos saberes sob os seus diversos aspectos, conciliando uma cultura geral com o aprofundamento em determinados assuntos. Segue-se o *aprender a fazer* estreitamente ligada à formação profissional, e à aquisição de competências para saber como enfrentar situações complexas e imprevistas. Isto implica que se criem situações para o desenvolvimento dessas competências. O *aprender a viver juntos e aprender a viver com os outros* é para o autor um dos maiores desafios da educação, devido aos contextos de violência que se multiplicam diante dos nossos olhos e por isso é urgente criarem-se projectos comuns que envolvam a participação de todos para se evitarem ou resolverem conflitos ou situações sensíveis. Por fim o *aprender a ser* realça a responsabilidade pessoal na realização de um destino comum, mas para isso a escola deve valorizar as potencialidades de cada um e desenvolvê-las. O desenvolvimento da pessoa implica um melhor conhecimento de si próprio que por sua vez reclama autonomia, liberdade de

pensamento e responsabilidade, que a escola deve conceder. Só nestas condições é que a pessoa poderá criticar, decidir e criar por si própria.

Queremos terminar este pensamento com uma afirmação de Pedro Strecht quando se pronunciava sobre o aprender a viver:

“ O verdadeiro ensino não está só nos manuais, não se aprende soletrado em 10 lições, não se compra estafado na encomenda de ocasião, nunca chega por decreto (quanto a isso, nunca). Mais força que todas as leis tem o homem e dentro dele as crianças: o poder de inverter a certeza de alguns movimentos, muitas vezes antes que o Sol feche o seu círculo no céu, o contrário de uma certa tendência para pensarmos demasiado em nós próprios, o secreto entender que de altos e baixos se faz a tranquilidade. Antes que as crianças sejam velhas de mais para verem sozinhas o que há para ver, ensinemos-lhes ternamente a Vida, a maior das sabedorias”. (1998, pp. 47-48).

## CAPÍTULO IV

---

### GÉNESE E CONSTRUÇÃO DA FIGURA DO DIRECTOR DE TURMA

---

#### 4.1. G3nese e constru33o da figura do director de turma: do director de ciclo ao director de turma

Podemos situar a g3nese do director de turma no contexto da cria33o do Minist3rio da Instru33o P3blica (em 1870), per3odo de sucessivas reformas na educa33o. Entre os seus protagonistas destacamos, a reforma de Jaime Moniz, membro do Conselho Superior de Instru33o P3blica e professor do curso superior de Letras, por ser o autor do projecto considerado “uma das reformas mais bem planeadas de toda a hist3ria do nosso ensino, solidamente apoiada num estudo amplo, demorado e minucioso”, no sistema escolar liceal (Carvalho, 1986, p. 630). Levou a cabo um estudo de programas, disciplinas e hor3rios em 28 pa3ses, tendo, na sua reforma, seguido de perto o modelo alem3o. Entre as diversas altera33es constantes nesse projecto, importa-nos sobretudo aqui a instaura33o do regime de classe em vez do regime de disciplinas, ou seja, Jaime Moniz instituiu que “o conjunto de professores das diferentes disciplinas de um mesmo agregado de alunos se comunica entre si para a busca de interliga33es das diversas mat3rias leccionadas” (idem, p. 632). Surge assim pela primeira vez a coordena33o horizontal entre os professores, o que distingue este agregado de alunos de outros existentes anteriormente como o dos col3gios jesu3tas. No Relat3rio introdut3rio aos decretos n3 1 e 2 de 22 de Dezembro de 1894, Jaime Moniz afirma que “a reparti33o das mat3rias pelo tempo do quadro n3o pode ser alguma coisa cujas po33es 3 m3ngua de concord3ncia se achem desunidas, desconexas, tumultuarias: deve constituir um todo cujos elementos se articulem entre si, se apertem pela for3a de uma viva cohes3o, sujeitos 3 unidade de pensamento, endere3ados 3 unidade do fim. [...] O plano da instru33o secund3ria, em toda a parte onde a estimam, representa a organiza33o, nunca o atomismo”. Pretendia com esta coordena33o que os alunos adquirissem uma vis3o global do saber, o que n3o poderia acontecer com o trabalho isolado de cada professor fechado na sua sala de aula. Prop3s ainda para que este regime fosse bem sucedido que cada classe contasse com um pequeno n3mero de professores, tendo ent3o em cada que cada um deles deveria leccionar mais do que uma disciplina e que acompanhassem os seus alunos ao longo do mesmo ciclo, o que hoje designamos por continuidade pedag3gica. Convicto de que “ a reg3ncia de cada cadeira n3o 3 uma fun33o isolada,

[...] a competente e justa organização de classes fará aqui o seu dever, senhores”. (cf. Relatório e decreto nº 2 de 22 de Dezembro de 1894). Foi o decreto de 14 de Agosto de 1895 que “veio definir o objectivo da educação secundária como o do ensino, e não apenas o do exame, [...] o agrupamento das disciplinas por anos, num ciclo, e os alunos por turmas” (Mattoso, 1994, p.309). A mesma lei determina que entre os professores da classe um seja designado um director, competindo ao governo a sua nomeação sob proposta do reitor. O artigo 53º do mesmo decreto indica que ao “director de classe incumbe guardar e fazer guardar connexão interna ou a unidade científica e disciplinar na classe confiada ao seu cuidado”, tendo para tal que “celebrar sessão a miúdo com os professores”. (citado por Sá, 1997,p. 29). Refere ainda o mesmo autor que o decreto discrimina, nesse artigo, três grandes áreas a de coordenação dos professores e do ensino, a de controlo da assiduidade, comportamento e aproveitamento dos alunos e a que diz respeito à informação regular dos pais e encarregados de educação (ibidem). As três dimensões que se distinguem ainda hoje nas competências dos directores de turma.

Não podemos deixar de anotar que este projecto de Jaime Moniz, como já aludimos pelos estudos que lhe estão subjacentes, se enquadra numa conjuntura de outras reformas que se desenvolvem na Europa com características semelhantes de centralização dos serviços do Estado, uma focalização na formação humanista de base para todos os alunos e uma preocupação mínima com a formação dos professores (cf. Carvalho, 1986; Mattoso, 1994.). Sobre este último aspecto António Nóvoa cita que “contrairement aux professeurs d’instruction primaire qui, dès 1862, disposent d’une École Normale, les enseignants du «secondaire» n’auront pas pendant le XIX<sup>e</sup> siècle un seul établissement, un seul cours, où leur formation pédagogique puisse être assurée” (1987, p. 413). Esta reforma assume particular importância a nível sociopolítico se tivermos em conta que assim se quiseram “calar as críticas ao governo e dar de certa forma resposta aos desejos dos ideais republicanos” (Carvalho, 1986, p. 626), o que não foi conseguido, pois foi alvo de grandes críticas devido ao peso das disciplinas “começando por afugentar grande massa de alunos da frequência do ensino secundário oficial que preferiam o ensino particular e o ensino doméstico onde se sentiam menos pressionados pelas exigências da reforma (idem, pp. 633-634).

O projecto de Jaime Moniz sofreu sucessivas alterações mantendo – se, entre críticas e elogios, a organização pedagógica por classes até ao ano de 1936. Até então, destacam-se, entre as medidas tomadas, a abolição do livro único, a instauração de processos disciplinares para quem não cumprisse as instruções do director de classe, a avaliação atribuída não isoladamente, mas em conferência de professores e a procura de alguma gratificação seja de uma redução de duas horas lectivas seja de uma gratificação mensal. Na procura de uma definição do perfil do director de classe, encontra-se a exigência de ser professor efectivo e preferencialmente com pelo menos cinco anos de serviço, ou com classificação de bom ou de muito bom nos últimos três anos (cf. Sá, 1997, pp. 31-37).

O golpe militar de 28 de Maio de 1926, inicialmente bem recebido pela população portuguesa que se encontrava saturada de tanta instabilidade governamental, deitou um novo olhar sobre a escola. Esta passou a ser um “baluarte da estratégia defensiva da guerra declarada ao comunismo. [...] Somos obrigados a dizer que não reconhecemos liberdade contra a Nação, contra o bem comum, contra a família, contra a moral” (Carvalho, 1986, p. 724). Assim, esta estratégia de conferir à escola o pensamento da doutrina social de Salazar requeria uma personalidade que fosse capaz de impor as “regras de educação moral e cívica, tão precisas e tão bem aplicadas que anulassem, na raiz, os virtuais perigos que a leitura e a escrita acarretavam. O principal papel da escola seria, pois, educar, assentando a instrução sobre as bases de uma mesma educação generalizada cujas normas seriam estabelecidas pelo Estado.” (idem, p. 738). Conseguiu Salazar encontrar essa personalidade na pessoa de António Carneiro Pacheco, professor da Faculdade de Direito de Lisboa, nomeado ministro da Instrução Pública em 18 de Janeiro de 1936, cujo programa de acção ficou inicialmente expresso na lei de 11 de Abril de 1936 ao assumir a “formação do carácter” para orientação política educativa do Ministério da Educação Nacional, (anteriormente denominado Ministério da Instrução Pública) e da Junta Nacional de Educação, instituída para “o estudo de todos os problemas que interessam à formação do carácter, ao ensino, e à cultura” (cf. Lei nº1: 941 de 11 de Abril de 1936, Base I e Base II).

A reforma de Carneiro Pacheco, decreto-lei nº 27:084, de 14 de Outubro de 1936, aboliu a bifurcação, no final do curso, em Letras e Ciências considerando-o «pedagogicamente irreal», “defendendo um curso igual para todos e distribuídos por três ciclos: o 1º ciclo, essencialmente prático e descritivo, constituído pelos três primeiros anos; o 2º ciclo, teórico e experimental, por mais três anos, o 4º, o 5º e o 6º; e o 3º Ciclo, de um só ano, o 7º que visava a sistematização mental e a síntese de todos os conhecimentos adquiridos” (Carvalho, 1986, p. 774). Retomando algumas críticas anteriormente tecidas ao regime de classe, o reformador opta por seguir o regime por disciplinas, justificando que “pelo uso do ensino de classe os professores benevolmente beneficiam os alunos cobrindo as deficiências em algumas disciplinas com valorizações superiores às que merecem, por serem melhores em outras disciplinas.” (idem, p. 775). Determina ainda a frequência de um curso de educação familiar destinado às alunas liceais, para “habilitação das mães e pelo prestígio do lar” e a realização de sessões culturais de presença obrigatória para alunos e professores, duas vezes por mês, para conhecimento do Império colonial, a arte portuguesa e a educação cívica. Em suma as preocupações de Carneiro Pacheco foram “o culto dos heróis, a exaltação patriótica, a prática das virtudes cristãs, objectivos fundamentais e quase exclusivos da sua doutrina pedagógica” (ibidem). A estruturação do curso em ciclos e a preferência por um regime de estudos por disciplinas aniquilam a possibilidade de coordenação pedagógica do director de classe substituindo-se esta figura pela do director de ciclo, um professor escolhido entre os seus pares, mas com “maior capacidade educadora” a quem cabia organizar as sessões de educação moral e cívica dos alunos de todo um ciclo de estudos. Na impossibilidade de atender a todos, o director de ciclo, reduz a sua actividade aos aspectos formais respeitantes aos comportamentos que se desviassem da ideologia e da ordem estabelecidas. Assim, a orientação e coordenação pedagógicas do ensino, na figura do director de classe, deram lugar à coordenação da endocinação ideológica (cf. Sá, 1997, p. 40- 43; Castro, 1995, p. 39-42).

As reformas de Pires de Lima de 1947 mantêm a figura do director de ciclo, mas só em 1952 com o decreto – Lei nº 38:812, de 2 de Julho de 1952 é que se definem as suas competências, que acabam por ser semelhantes às do director de classe. (ibidem). De resto, as alterações legisladas no diploma tinham por objectivo exercer “considerável influência sobre a educação da juventude”, dando “maior desenvolvimento à acção das

organizações Mocidade Portuguesa e Mocidade Portuguesa Feminina, de que tanto é lícito esperar” (Carvalho, 1986, p. 789).

Em Julho de 1964, o Ministro Galvão Teles aumenta a escolaridade obrigatória para seis anos, de onde resultou a criação, em 1967, do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário fundindo-se o 1º ciclo do Ensino Liceal com o Ciclo Preparatório do Ensino Técnico (cf. Decreto-Lei nº 47 480 de 2 de Janeiro de 1967 e Decreto – Lei nº 48 546 de 27 de Agosto de 1968). Este alargamento da escolaridade é sobretudo fruto da pressão “dos compromissos internacionais que se iam estabelecendo” e que “obrigavam o governo não só a alterações de certas situações já existentes como também à criação e promoção de outras que permitissem o funcionamento, embora modesto, da máquina estatal impulsionadora da Educação.” (idem, pp. 800-801), ao que correspondeu uma maior procura social da educação. Em Setembro de 1968 é publicado o Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário (Decreto-Lei nº 48 572, de 9 de Setembro de 1968) que preconizava no seu artigo 1º uma “ampliação da cultura geral de base, adequada especialmente ao prosseguimento de estudos em qualquer ramo subsequente do ensino secundário, e como instrumento de orientação dos alunos na escolha desses estudos, a partir da observação das suas tendências e aptidões”.

Ainda que o decreto expresse no seu artigo 2º a continuidade de uma orientação educativa de endoutrinação promovendo “ a integração nos valores espirituais e culturais permanentes da Nação, estimulando a devoção à Pátria, o sentido de unidade nacional” os princípios de orientação dos alunos já revelam a necessidade de dar resposta adequada a um novo contexto social que se ia desenhando. Representando, no entender de Rómulo de Carvalho “uma lufada de ar moderno” referindo-se concretamente às palavras do Ministro na introdução *ao Projecto Regional do Mediterrâneo*, onde realçava que “ não deve a educação subordinar-se inteiramente à economia, porque tem fins superiores que transcendem a mera produção de bens, e deve tender, primeiro que tudo, ao enriquecimento espiritual da personalidade”, pois “ o esforço de melhoramento educacional e cultural não pode parar” (1986, p799).

É nesse contexto que se enquadra a criação de uma estrutura de gestão pedagógica intermédia, o serviço de orientação escolar com o objectivo de “ Proporcionar aos alunos e aos seus encarregados de educação elementos de informação que os auxiliem na escolha dos estudos” e “ orientar a escola e as famílias nos problemas relativos às

dificuldades escolares e educativas dos alunos” (cf. Decreto-Lei nº 48 572, de 9 de Setembro de 1968, artigo 109º). Cada conselho de orientação escolar era constituído por um director que o presidia, por um subdirector, se este existisse, por um médico escolar, pelos professores de Moral e Religião e de Educação Física e por outros professores designados pelo conselho. Ao conselho competia (cf. artigo 112º) dirigir os trabalhos de orientação, assegurar a uniformidade de critérios e formas de actuação, promover a coordenação, fomentar os estudos sobre orientação escolar e ciências afins e dar parecer sobre a escolha de compêndios, livros, material e métodos de ensino. Neste sentido, a figura do director de ciclo é substituída pela figura do director de turma (cf. artigo 144º), designado pelo director da escola, a quem competia presidir aos conselhos de turma e ao serviço de orientação escolar das turmas a seu cargo, quando não estivesse presente autoridade superior, apreciar os problemas educativos e disciplinares relativos aos alunos da turma, assegurar os contactos com a família, assegurar a coordenação entre os grupos de disciplinas, requisitar o material didáctico necessário, apresentar propostas ao director sobre o que for útil para o ensino e a acção educativa dos alunos, desempenhar por delegação do director parte das suas funções e proceder de harmonia com as instruções superiores. (cf. artigo 145º).

A par de uma preocupação com a coordenação e orientação pedagógicas entre alunos professores e encarregados de educação herdadas da figura do director de classe, releva-se a responsabilidade do director de turma em “apreciar os problemas educativos e disciplinares relativos aos alunos”, o que reforça quer a sua intervenção junto dos alunos quer o carácter pedagógico da mesma.

#### 4.2. Génese e construção da figura do director de turma: um percurso labiríntico na definição de um papel e de um perfil

À tentativa de implementação de um modelo de autogestão nas escolas, logo após o 25 de Abril, sucede, a partir de 1976, um período de normalização da educação, sobretudo a partir da promulgação da Constituição da República Portuguesa. Como afirmam Formosinho e Machado “fica clarificado o modelo político de democracia representativa, permitindo, assim, à burocracia centralizadora sair da paralisia em que se

encontra e proceder à sua reconstrução” (2000,p. 36). O I Governo Constitucional regulamenta assim a gestão da escola através do Decreto - Lei nº 769-A/76, de 23 de Outubro que define pormenorizadamente a constituição e as competências dos Conselhos Directivo, Pedagógico e Administrativo, sem referência às assembleias e no que diz respeito ao director de turma mantém-se o que foi definido antes do 25 de Abril de 74, de onde se depreendem as prioridades com a gestão de topo dessa regulamentação.

É com a portaria nº 970/80 de 12 de Novembro que se lança um novo olhar sobre a gestão intermédia criando-se a figura do coordenador e subcoordenador do Conselho de Directores de turma regulamentando o seu funcionamento (cf. artigos 61-71). Relativamente ao director de turma esboça-se um perfil para o desempenho do seu cargo, segundo “normas genéricas”. Assim, o director de turma, designado pelo Conselho directivo e de aceitação obrigatória, deve ser, sempre que possível profissionalizado, e ter os seguintes requisitos:

- Capacidade de relacionamento fácil com os alunos, restantes professores, pessoal não docente e encarregados de educação, expressa pela sua comunicabilidade e modo como são aceites,
- Tolerância e compreensão associadas sempre a atitudes de firmeza que impliquem respeito mútuo,
- Bom senso e ponderação
- Espírito metódico e dinamizador
- Disponibilidade para apreciar as solicitações a que têm de responder
- Capacidade de prever situações e de solucionar problemas sem os deixar avolumar. (cf. artigos 74.1.1 – 74.1.6)

Ficou ainda regulamentada a redução de duas horas por cada direcção de turma, no máximo duas por cada professor (menos duas do que anterior legislação).

Os requisitos exigidos têm em consideração a mediação do director de turma com alunos, professores, pais e encarregados de educação e remetem essencialmente para características da personalidade do professor o que se ajusta, de certa forma, com a omissão a qualquer tipo de formação para o desempenho desse cargo. Devemos a este respeito apontar que o Decreto nº 48 572 de 9 de Setembro de 1968 referia a

necessidade de uma preparação para a gestão intermédia, ainda que fosse num contexto particular e não directamente na figura do director de turma e ainda os meios para efectuar o estudo dos processos individuais dos alunos. Os professores que, no conselho de orientação escolar, eram encarregues de organizar e preparar os processos individuais de orientação escolar dos alunos tinham o dever de “ seguirem os cursos de aperfeiçoamento organizados ou autorizados pela direcção de Serviços” (cf. artigo 117º - 2) e os serviços de orientação escolar seriam “efectuados através da recolha, sistematização e estudo das observações clínicas, psicológicas e escolares de cada aluno, em que colaborarão os respectivos professores, os médicos escolares e os professores encarregados da organização dos processos individuais. (cf. artigo 113º- 2). Poderemos, considerar que esta regulamentação anterior, ainda que inserida num contexto global de controlo e endoutrinação, evidencia a percepção da complexidade inerente à gestão intermédia, que não é visível nesta última portaria.

O decreto – Lei nº 172/ 91 de 10 de Maio que define o regime de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação do pré-escolar ao secundário coloca a figura do director de turma nas estruturas de orientação educativa em pé de igualdade, por assim dizer, com as outras estruturas de orientação educativa que colaboram com o conselho pedagógico (cf. artigo 36º, alínea e), sendo escolhido pelo director do executivo de entre os professores da turma, remetendo a sua regulamentação para posterior portaria do Ministro da educação (cf. artigo 49º). É então na portaria nº 921/92 de 23 de Setembro, artigo 9º, que se regulamentam as competências do director de turma, 16 no total que resumiremos para não alongarmos demasiado o nosso texto. Cabe, então, ao director de turma:

- Promover acções conducentes à aplicação do projecto educativo, envolvendo os encarregados de educação;
- Assegurar a adopção de estratégias coordenadoras relativamente aos alunos da turma, e a realização das actividades de área-escola;
- Promover o acompanhamento individualizado dos alunos, fomentando a participação dos pais e encarregados de educação;
- Promover a rentabilização dos recursos e serviços existentes informando alunos e encarregados de educação;

- Elaborar o processo individual facultando a sua consulta a alunos, professores e encarregados de educação;
- Apreciar ocorrências de insucesso de insucesso disciplinar, decidir da aplicação de medidas imediatas;
- Assegurar a participação dos alunos, professores, pais e encarregados de educação na aplicação de medidas educativas;
- Coordenar o processo de avaliação formativa e sumativa dos alunos;
- Coordenar a elaboração do plano de recuperação decorrente da avaliação extraordinária e informar o encarregado de educação;
- Propor a avaliação especializada, garantindo o acordo prévio do encarregado de educação;
- Elaborar em caso de retenção proposta de plano de estudos;
- Propor medidas de apoio educativo adequadas e proceder à respectiva avaliação e apresentar relatório dos professores ao coordenador de ano dos directores;
- Presidir às reuniões de conselhos de turma para avaliação da dinâmica geral da turma, planificação e avaliação dos projectos, nomeadamente área-escola e para a formalização da avaliação formativa e sumativa;
- Apresentar ao coordenador de ano até 20 de Junho de cada ano, um relatório de avaliação das actividades.

Desta enumeração ressalta de imediato a complexidade de competências exigidas ao director de turma, que já é professor de uma disciplina, que deve desenvolver com alunos, professores e pais e encarregados de educação em articulação com Conselho Executivo e Conselho Pedagógico, dispondo para isso de uma redução de duas horas relativamente aos seus pares que não são directores de turma. É também relevante a relação com os pais e encarregados de educação em praticamente metade das competências definidas, incidindo estas sobre a orientação, o acompanhamento e a avaliação dos alunos, tendo esta última particular destaque pelo número de alíneas que abrange; o que se poderá compreender à luz do recente sistema de avaliação dos alunos do ensino básico, resultante por sua vez “da necessidade de compatibilizar o sistema de

avaliação com a organização curricular constante do Decreto – Lei nº 46/86 de 14 de Outubro, a Lei de Bases do Sistema Educativo, (cf. despacho normativo nº 98- A/92 de 20 de Junho). Assenta, deste modo, na figura do director de turma a abertura da escola aos pais e encarregados de educação chamando-os a participar na orientação educativa dos seus educandos. O director de turma representa, desta forma, a abertura à comunidade educativa, particularmente aos pais. Importa ainda referir que entre as competências apresentadas surge a da coordenação da área-escola, uma nova área curricular não disciplinar, que também cabe ao director de turma desenvolver. Para terminar, saliente – se que os requisitos para desenvolver estas competências continuam a ser unicamente a profissionalização, o saber pedagógico e a capacidade de relacionamento (cf. artigo 9º) e que a formação para o desempenho desse cargo continua sem voz.

O Decreto – Lei nº 115 –A/98 de 4 de Maio que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação, decorrente da Lei de Bases do Sistema Educativo refere-se ao director de turma, incluindo-o nas estruturas de orientação educativa a quem compete “ a organização, o acompanhamento e a avaliação da turma ou do grupo turma” (cf. artigo 34º ponto 2 alínea *b*), e com a responsabilidade de organização das actividades do desenvolvimento do plano de trabalho do conselho de turma; devendo para isso a direcção executiva designar um dos professores da turma, sendo, se possível, profissionalizado (cf. artigo 36, ponto 2). É mais tarde com o Decreto Regulamentar nº 10/99 de 21 de Julho que se definem as competências das estruturas de orientação educativa, no quadro da autonomia das escolas. Comparativamente ao número de alíneas que constava na portaria nº 921/92, passam de 16 para 6, mas que de forma genérica remetem para as mesmas competências, ou seja, a articulação entre alunos, professores e pais e encarregados de educação, promovendo a participação destes últimos, a comunicação e a cooperação entre professores e alunos, a adequação das actividades e conteúdos à situação de cada aluno, a coordenação do processo de avaliação e a apresentação de um relatório crítico do trabalho realizado (cf. artigo 7º ponto 2). Retiraram-se as menções particulares aos critérios de avaliação e às diferentes formas de participação dos pais, o que não significa que já não sejam competência do director de turma. Se por um lado a figura do director de turma continua a representar uma articulação essencial entre os pais e encarregados de educação, já não é a única abertura para a comunidade, pois o Decreto-Lei nº115A/98 considera a

representação e a participação dos pais e encarregados de educação na assembleia de escola, no conselho pedagógico e, em geral, nas actividades desenvolvidas, na escola, pelos seus educandos. Relativamente ao processo de avaliação dos alunos, o director de turma protagoniza os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens dos alunos, expressas no Decreto-lei nº 6/2001 de 18 Janeiro e no Despacho - Normativo nº 30/2001 de 19 de Julho. O referido Decreto que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular introduz o conceito de currículo nacional, “conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos”, de onde subjaz o projecto curricular de escola a ser concebido pelos órgãos de administração e gestão da escola, e o projecto curricular de turma enquanto “estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo nacional e do projecto curricular de escola, visando adequá-los ao contexto de cada turma” concebido e aprovado pelo professor titular da turma, neste caso o director de turma, em colaboração com o conselho de docentes, neste ciclo concretamente. (cf. 6/2001 artigos 2º, 3º e 4º). O despacho que se lhe segue acrescenta ainda a elaboração de um dossier individual do aluno que seja indicativo para o aluno, para os professores e para os encarregados de educação do percurso escolar do aluno, dando “uma visão global do processo de desenvolvimento integral do aluno”, facilitando o seu acompanhamento (cf. enquadramento da avaliação I princípios, ponto 9). Esse dossier, munido dos mais diversos elementos de identificação (registos de avaliação, relatórios médicos, planos de apoio, programa educativo...) acompanha o aluno ao longo da sua escolaridade. São ainda da responsabilidade do director de turma a avaliação formativa e sumativa dos alunos, mobilizando e coordenando os recursos educativos existentes no estabelecimento de ensino, garantindo a natureza globalizante da mesma e o respeito pelos critérios de avaliação (cf. II ponto 20 e 26).

Em Janeiro de 2005 o Despacho Normativo nº1/2005 reforça as competências do director de turma, descritas no anterior Despacho (entretanto alterado pelo despacho nº 5020/2002, de 6 de Março), implementando a avaliação externa segundo uma lógica de regularização das aprendizagens a nível de ciclo, concretizada em exames nacionais. Os procedimentos da avaliação sumativa externa na escola ficam obviamente a cargo do director de turma. A isto o Despacho Normativo 50/2005 de 20 de Outubro acrescenta, no âmbito da avaliação sumativa interna, princípios de actuação e normas orientadoras para a implementação de planos de recuperação, de acompanhamento e de desenvolvimento como estratégia de intervenção com vista ao sucesso educativo dos

alunos do ensino básico. Estas orientações não são incumbidas directamente ao director de turma, mas ao conselho de turma, neste ciclo de ensino básico, sabendo-se, no entanto, que o mesmo é coordenado pelo director de turma a quem compete a responsabilidade da elaboração do projecto curricular de turma e do dossier individual do aluno, o que na prática significa que estes planos são obviamente coordenados pelo director de turma. Importa, para melhor compreensão da responsabilidade e das competências que estes planos exigem, com sacrifício de uma maior extensão do texto, aqui tornar visível a complexidade inerente às modalidades de cada plano. Segundo o artigo 2º ponto 3 o plano de recuperação pode integrar as seguintes modalidades:

- a) *Pedagogia diferenciada na sala de aula; b) Programas de tutoria para apoio a estratégias de estudo, orientação e aconselhamento do aluno; c) Actividades de compensação em qualquer momento do ano lectivo ou no início de um novo ciclo; d) Aulas de recuperação; e) Actividades de ensino específico da língua portuguesa para alunos oriundos de países estrangeiros.*
- b) *O plano de acompanhamento, no artigo 3º ponto 3, consiste num “conjunto de actividades concebidas no âmbito curricular e de enriquecimento curricular, desenvolvidas na escola ou sob sua orientação, que incidam, predominantemente, nas disciplinas ou áreas disciplinares em que o aluno não adquiriu as competências essenciais, com vista à prevenção de situações de retenção repetida. [...]. Pode incluir as modalidades previstas no n.º 3 do artigo 2º e ainda a utilização específica da área curricular de Estudo Acompanhado, bem como adaptações programáticas das disciplinas em que o aluno tenha revelado especiais dificuldades ou insuficiências.”*
- c) *O plano de desenvolvimento consiste nas actividades “que possibilitem, aos alunos, uma intervenção educativa bem sucedida, quer na criação de condições para a expressão e desenvolvimento de capacidades excepcionais quer na resolução de eventuais situações problema.”. Apresenta as seguintes modalidades: a) Pedagogia diferenciada na sala de aula; b) Programas de tutoria para apoio a estratégias de estudo, orientação e aconselhamento do aluno; c) Actividades de enriquecimento em qualquer momento do ano lectivo ou no início de um novo ciclo.*

Já este ano, a 7 de Janeiro de 2008, o XVII Governo Constitucional decreta profundas alterações no que diz respeito à Educação Especial, defendendo uma educação flexível pautada por uma política global integrada que implique a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais, numa escola inclusiva capaz de responder às necessidades educativas de alunos tradicionalmente excluídos (cf. Princípios Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 Janeiro). Neste contexto, o acompanhamento feito aos alunos pelo director de turma ganha nova dimensão, tendo sob sua responsabilidade a elaboração e a coordenação do programa educativo individual desses jovens, em colaboração com pais e com o professor do ensino especial (cf. artigos 10º - 14º), recursos que já se afiguraram antes muito insuficientes. No mesmo mês, dia 18 de Janeiro de 2008, é aprovada a alteração ao Estatuto do Aluno dos Ensinos Básicos e Secundário, expressa na Lei nº 3/2008, que encarrega o director de turma enquanto, “coordenador do plano de trabalho da turma”, de ser “responsável pela adopção de medidas tendentes à melhoria das condições de aprendizagem e à promoção de um bom ambiente educativo, competindo -lhe articular a intervenção dos professores da turma e dos pais e encarregados de educação e colaborar com estes no sentido de prevenir e resolver problemas comportamentais ou de aprendizagem”. Não constitui esta questão uma nova competência a desenvolver pelo director de turma, pois já remonta aos finais do século XIX, como já referimos; no entanto as medidas propostas para efeitos de falta de assiduidade complexificam – na muito. O risco de não aproveitamento escolar devido ao “excesso grave de faltas” deve ser combatido pela aplicação de “medidas correctivas e a realização de uma prova de recuperação na disciplina ou nas disciplinas em que ultrapassou o limite de faltas” (cf. artigos 21º e 22º). Em caso de não aproveitamento na referida prova, deve, então, o conselho de turma ponderar a natureza das faltas conjuntamente com outros elementos, e determinar ou o cumprimento de um plano de acompanhamento especial e uma nova prova, ou a retenção do aluno ou ainda a exclusão do aluno que se encontre fora da escolaridade obrigatória. A aprovação na prova garante “a retoma, sem prejuízo, do percurso escolar”, enquanto a não comparência, quando não devidamente justificada, se traduz na retenção, ou exclusão (ibidem). A implementação destas medidas, além do trabalho acrescido que o seu desenvolvimento compreende agravam consideravelmente as tensões, as dúvidas e os dilemas que envolvem o processo de avaliação, significa isso que a sua concretização nunca poderá estar isenta de prejuízos tanto para uns como para outros.

Chegados a Abril de 2008 e na sequência da alteração ao Estatuto da Carreira Docente (Decreto-lei nº 15/2007 de 19 de Janeiro), é aprovado o novo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário (Decreto – Lei nº 75/2008 de 22 de Abril), que vem revogar a Lei nº 115 – A/98 de 4 de Maio e o Decreto Regulamentar 10/99 de 21 de Julho, que estabelecia as competências das estruturas de orientação educativa, bem como o regime de coordenação das mesmas. Desta forma, as competências e o perfil do director de turma encontram sua definição neste último Decreto – Lei de Abril. Encontramos o director de turma na secção das estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica, mais concretamente no que diz respeito à organização das actividades da turma, para “coordenar o trabalho do conselho de turma” designado pelo director da escola, “de entre os professores da turma de preferência pertencendo ao quadro do agrupamento de escolas ou escola não agrupada” (cf. artigo 44º ponto 2), podendo a escola designar professores tutores para acompanhar o processo educativo de alguns alunos. Se a nível discursivo as competências do director de turma perderam neste diploma relevância e peso pelas poucas palavras que lhes são reservadas, continua a ser o elo e a “articulação entre a escola e as famílias” com todas as responsabilidades que aqui descrevemos nos restantes diplomas, não revogados. Continua a fazer-se silêncio sobre a atribuição de recursos para o desempenho das suas funções, contando pelo menos com a possibilidade de recorrer a um professor tutor para acompanhamento particular a alunos que assim necessitem. Esta medida oferece desde já algumas preocupações uma vez que no início do ano os professores são obrigados a ter todo o serviço atribuído, o que implica que estas situações sejam diagnosticadas antes disso para se responder atempadamente ou então que se conte com a boa vontade dos professores.

Relativamente a este Decreto de Abril importa sublinhar que as preocupações se voltaram novamente para os órgãos de topo, para o cargo do Director, órgão unipessoal, e para o Conselho Geral, dirigindo apenas um olhar furtivo às estruturas intermédias, sustentando a premência de “reforçar a participação das famílias e comunidades na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino e no favorecimento da constituição de lideranças fortes”, estas, como podemos deduzir, apenas permitidas aos órgãos de direcção (idem, preâmbulo) e que ficam assim decretadas.

Em suma, as competências do director de turma, encontram-se retalhadas por diversos diplomas, diluindo-se, desta forma, a sua imagem e o papel que realmente desempenha, nos mais diversos contextos educativos, de que demos prova através do seu percurso labiríntico pela legislação.

Como conhecê-lo realmente se temos de o procurar entre fragmentos de uma multiplicidade de competências? Como pode ele construir a sua identidade, submerso em constantes diplomas e sem espaço para poder reflectir? Sem reflexão, como pode ele saber do que precisa para responder ao que lhe exigem? Como responder sem sentimentos de culpa? E como pode ele dizer quem é aos outros e ser devidamente reconhecido?

#### 4.3. Génese e construção da figura do director de turma: a construção de um líder entre paradoxos e constrangimentos

Assistimos, nestas últimas páginas, à emergência e à construção da figura do director de turma, sempre chamado ao palco em representação de tão diversas orientações educativas. Foi, entre recuos e avanços dos sucessivos normativos que apresentámos que se foi desenhando um perfil para o desempenho do papel do director de turma, apelando-se essencialmente às valências pessoais de quem o protagoniza.

Ao director de turma é lhe pedido que possua capacidade de comunicação para com os seus alunos, os seus pares e os pais, que interaja com maturidade, sensibilidade e sentido de responsabilidade nas diferentes funções que lhe compete levar a cabo. Nestas actividades de relacionamento com os outros, o director de turma procura promover o diálogo entre interesses, pontos de vista e vontades, sem qualquer garantia que a verdadeira compreensão consiga sempre aí ter assento, pois, como já afirmámos, as relações entre estes actores ainda carecem de compromissos mais estreitos e mais fortes, de uma liderança plural, mas em uníssonos voz, para enfrentarem a complexidade dos contextos e das situações vividas, assim como as incertezas das escolhas e o que surge de forma inesperada. Só assim fará sentido liderar a coordenação e a orientação de alunos, pais e professores, partindo de um projecto que seja efectivamente assumido e desenvolvido por todos.

Assim, a autenticidade, o rigor, a capacidade de autocrítica, a humildade, a aceitação da diferença, o espírito de iniciativa, o saber ouvir o outro e pôr-se no seu lugar, o ser capaz de confiar, de acreditar, de respeitar e de compreender são algumas das competências que foram definindo, ao longo dos normativos e das práticas, o perfil do director de turma a que se somam ainda as competências de carácter científico. O director de turma coordena um projecto pedagógico para a sua direcção de turma, promovendo as actividades que podem favorecer o seu processo de aprendizagem, considerando, ainda que muito aquém do desejado, a singularidade de cada aluno.

Colocado à frente da coordenação educativa do grupo turma, compete-lhe ser capaz de envolver os alunos, os pais, os professores, os órgãos da escola e a comunidade envolvente, num todo coeso, no desenvolvimento do projecto curricular de turma na concretização das suas actividades, estratégias, finalidades e na avaliação do mesmo. A este respeito saliente-se que a avaliação do projecto curricular implica que o conselho de turma, liderado pelo director de turma, analise a adequação da sua concepção e o sucesso, ou não, da sua implementação. Isto obriga a uma avaliação da participação de todos os seus intervenientes tendo em atenção os processos desenvolvidos e os resultados finais alcançados por todos. Perante a impossibilidade de levar a cabo todo este processo de análise, o director de turma acaba por fazer incidir a avaliação do projecto curricular sobre a realização das actividades e os resultados finais do aproveitamento dos alunos, por constituir a parte mais evidente do trabalho realizado em conjunto. Sobre esta questão da avaliação dos alunos, convém ainda salientar que a avaliação sumativa interna, agora com diferentes estratégias de intervenção e a avaliação externa realizada através de exames nacionais obrigam o director de turma a seguir princípios de actuação que lhe exigem uma resposta rápida, atempada e eficaz, que não se coaduna com a necessidade de um conhecimento mais profundo sobre cada aluno, cada grupo de turma, sobre todos os seus intervenientes, que requerem tempo, reflexão e interiorização. Tudo o que contribui para apressar este processo de análise intensifica consequentemente os dilemas que têm acompanhado o processo de avaliação.

A cargo do director de turma está também, como já referimos, a elaboração e o acompanhamento do dossier individual do aluno, facultando aos pais e professores uma visão global do desenvolvimento integral de cada aluno. O director de turma é assim responsável, não só pela comunicação da informação, enquanto procedimento

burocrático, mas é um interveniente activo nesse desenvolvimento integral que tem de acompanhar com redobrada responsabilidade, pois não podemos esquecer que ela já existe para este actor enquanto professor da turma, orientando os alunos no seu processo de ensino-aprendizagem e promovendo situações para sua formação pessoal e social. Para isso o director de turma tem de ir forçosamente muito além da transmissão das informações e dos procedimentos burocráticos ritualizados, tem de promover a discussão aberta e franca, a compreensão e a partilha de princípios, valores, crenças e atitudes, o que implica que tenha muitas vezes de fazer opções difíceis, de enfrentar incertezas, de viver conflitos interiores e dilemas penosos, pois, como vimos quando nos debruçámos sobre a escola, esta não é uma realidade estática que obedece apenas a uma racionalidade objectiva, aos desígnios legais. Face à esterilidade das leis e dos regulamentos na resolução de situações complexas e dilemáticas, o director de turma constrói na sua relação dialéctica com alunos, professores, pais e comunidade um universo que não cabe nos espartilhos legais e que por isso sobrevive albergado na clandestinidade da compreensão humana, na subjectividade dos compromissos morais e éticos.

Este papel do director de turma reclama a mobilização de saberes teóricos e práticos de diferentes domínios e de diversas áreas do conhecimento, que de forma equilibrada e apropriada à singularidade de cada situação lhe permitem apontar caminhos e soluções.

A construção da identidade do director de turma assenta na relação complexa de um “eu biográfico” com um “eu profissional de professor” e com “o outro” em permanente interacção com a realidade em que se insere. A identidade do director de turma, enquanto todo, constrói-se, assim, na relação dinâmica de intersecção entre estes diferentes processos identitários que poderá apresentar maior incorporação de uns ou de outros. Este processo de construção identitária desenvolve-se, como já referimos anteriormente apoiados em Dubar (1997), ou por transacções externas, verificando-se uma acomodação da identidade para si à identidade para o outro, ou por transacções internas assimilando a identidade para o outro à identidade para si, ou seja, segundo estratégias de integração ou segundo estratégias de afirmação da especificidade pessoal (cf. Kastersztein 1990). As transacções de incorporação dos diferentes processos identitários e as estratégias identitárias que acabámos de referir apoiam a nossa compreensão do desempenho do papel do director de turma, ora conformado com as orientações dos procedimentos burocráticos ora inconformado com a rigidez dos

normativos, ora integrado na estrutura social de que faz parte, ora escondido no anonimato das vivências ambíguas, conflituosas e dilemáticas dos universos informais da organização escolar.

Se o percurso que percorremos pela legislação nos dá conta do somatório de funções destinadas ao papel do director de turma, enquanto estrutura de orientação e coordenação educativa, também denuncia uma completa despreocupação em dotar esse mesmo actor de uma formação específica para o desempenho desse papel. Estando este inerente ao desempenho e às competências da docência, não tem sido pedido, ao director de turma, mais do que a sua formação inicial e a profissionalização, enquanto pedagogo, o que nos permite deduzir que o desenvolvimento das acções do director de turma tenha sido encarado, na sua generalidade, como um desempenho mecânico e instrumental, o que obviamente se afigura paradoxal com o papel de liderança assumido, ao longo da sua existência quer com o grupo turma, contando alunos e professores, quer com as famílias, na medida em que é o diálogo que o director de turma fomenta entre estes actores que dá sentido às suas acções. Este paradoxo levanta algumas questões importantes, entre elas, a concepção de professor que lhe poderá estar subjacente. Como já salientámos algumas vezes, o director de turma é simultaneamente professor e provavelmente o terá sido antes de ter direcção de turma, o que significa que numa dimensão menos visível ainda, as considerações anteriormente tecidas se reportam, primeiro que tudo aos próprios docentes, vistos como autómatos reprodutores de sucessivos normativos e de saberes *paradigmáticos* (cf. Sarmiento, 1994) e não como seres reflexivos e criativos. Reencontramos aqui subentendida a concepção de educação sustentada por Durkheim, de adaptação do homem à sociedade que realça a função socializadora do educador, uma socialização de integração como garantia da sua própria reprodução.

Esta representação funcionalista do docente salienta a sua função instrutiva na gestão dos conteúdos curriculares em detrimento de outras funções relacionais o que, de certo modo, se ajusta à desvalorização das formas dispersas e complementares de liderança do professor ou do director de turma. Nesta linha de pensamento, a liderança é apenas assumida como tal nos órgãos do topo, sendo assim uma liderança “movida por princípios tecnicizantes e de racionalidade instrumental” (Sanches, 2000, p. 47). A este

respeito Fullan afirma que “ não é o líder carismático e inovador que faz avançar as culturas colaborativas; pelo contrário, é um tipo de liderança mais subtil que faz com que as actividades sejam significativas para aqueles que nelas participam” (2001, p 93), o que nos reporta de imediato para o que temos vindo a dizer sobre o director de turma. Para aí chegarmos é preciso que se criem possibilidades de diálogo, de discussão de problemas, de partilha de sentimentos e incertezas e de reflexão que apontem alguns rumos e que possam sustentar a criação de culturas colaborativas, de trabalho partilhado, de trabalho de equipa, de maior empenho e responsabilidade nas actividades desenvolvidas em conjunto e conseqüentemente uma maior motivação e disponibilidade interior para participar. Não uma colaboração balcanizada, confortável ou artificial, como alertam Fullan e Hargreaves, onde coabitam a competição entre pequenos grupos, a mera troca de informação e de materiais, ou então apenas procedimentos formais e burocráticos (2001). Uma colaboração autêntica implica dádiva, a dádiva da própria pessoa aos outros; dar efectivamente, um pouco de si, sem que isso signifique perder a sua individualidade ou devassar a sua vida privada, mas requer sem dúvida alguma interdependência, pois “ as culturas colaborativas exprimem-se em todas os aspectos da vida da escola: nos gestos, nas brincadeiras e nos olhares que sinalizam simpatia e compreensão, no trabalho árduo e no interesse pessoal; na aceitação e mistura da vida pessoal e profissional” (idem, p. 89). É através de uma cultura colaborativa que o professor pode minimizar os efeitos negativos do isolamento que o torna invisível e mal compreendido.

É nesse espaço de colaboração que o director de turma ganha uma dimensão relevante pelo lugar central que ocupa na liderança do diálogo entre escola (alunos, docentes e não docentes), famílias e entidades da comunidade educativa, ou seja, na sua posição estratégica para promover a participação de todos estes actores e conseguir envolvê-los na vida da escola. A participação em contextos plurais como os da escola actual implica estratégias plurais que contemplem esta diversidade de realidades, valorizando o contributo de cada uma delas.

O quadro teórico traçado por Licínio Lima (2003) sobre a participação, enquanto projecto político democrático de afirmação de vontades e interesses, realça a pluralidade a que nos referimos. Interessa-nos aqui mais particularmente, para melhor compreensão do desempenho do director de turma, o que o autor interpreta como *participação praticada* na escola, isto é, a participação que é efectivamente realizada. Uma

participação que deve ser compreendida sob o olhar da sua democraticidade, da sua regulamentação, do seu envolvimento e da sua orientação, em suma, sob um olhar plural.

No que diz respeito ao papel do director de turma, importa, no âmbito da democraticidade, referirmos as fontes de poder a que recorre para tomar as suas decisões e levar a cabo as suas acções. Para além de um poder legal ou normativo consagrado nos normativos externos e internos relativos ao cargo que ocupa como estrutura pedagógica intermédia e que lhe confere o dever de desempenhar inúmeras funções, e de um poder carismático ou pessoal fundamentado nas características da sua personalidade ao qual recorre para resolver situações que os normativos não consideram (cf. Formosinho, 1980; Alves Pinto, 1995), o poder do director de turma é sobretudo um poder relacional, ligado à negociação e ao diálogo. No entender de Crozier e Friedberg (2004) o poder não é um atributo dos actores de uma organização, mas é uma relação em si. As estruturas e as normas da organização determinam o seu funcionamento oficial e os lugares onde se poderão desenvolver as relações de poder entre os actores. Essas mesmas normas definem procedimentos e apesar de pretenderem evitar a existência de zonas de incertezas, acabam por criá-las, e os actores tentam utilizar essas zonas de incerteza para levar a cabo as suas estratégias e é aí, à volta dessas zonas, que se desenvolvem relações de poder, onde se instala a negociação (ibidem). O facto do director de turma constituir um ponto de confluência da comunicação e da informação entre alunos, professores, órgãos da escola, pais e entidades da comunidade educativa também lhe confere algum poder para envolver as pessoas nas estratégias que definiu e conseguir a cooperação e colaboração pretendidas, pois é detentor de informação a que mais ninguém tem acesso e possui assim mais oportunidades de dialogar e de negociar, quer sejam por ele criadas quer sejam apoiadas nas normas existentes. Assim, o domínio da informação que tantas vezes o reduz a mero executor de rituais administrativos e a existência de normas que constroem muitas vezes a sua actuação acabam por ser simultaneamente as suas fontes de poder.

Retomando o quadro teórico de Licínio Lima sobre a *participação praticada* (2003) que iniciámos falta ainda referirmo-nos às suas diferenças de regulamentação, podendo diversificar de uma participação formal, ou seja, aquela que é decretada, legalmente autorizada e em princípio de carácter universal, de uma participação não-formal, ou seja, regulamentada por normas internas e ainda a uma participação informal,

reportando-se a orientações informais, à margem das normas e dos regulamentos, agindo por oposição a estes, quando se revelam insuficientes, como já tivemos ocasião de referir.

Resta-nos ainda debruçarmo-nos sobre o envolvimento que pode apresentar uma participação activa, de mobilização para a acção, para uma participação reservada, menos voluntária e mais calculista e cautelosa a uma participação passiva, de desinteresse e alheamento. Para terminar, Licínio Lima distingue a participação convergente, de acordo com os objectivos em vigor na organização, orientada para o consenso que na sua consecução pode ter desempenhos de militância ou até de ritualização, da participação divergente orientada para a consecução de objectivos contrários dos apontados pela organização (idem, pp. 74-80).

A questão da participação apresenta, como acabámos de ver, diferentes modos de se assumir, e no que diz respeito à participação dos pais na escola Epstein (1997) explicita diferentes formas concretas de actuação que abrangem as várias formas de regulamentações e de envolvimento de que falámos, mas todas elas orientadas para o consenso no que toca aos objectivos definidos. Assim, a participação vai desde o desenvolvimento das obrigações básicas dos pais, no cuidado e no zelo pelos seus filhos no que diz respeito à saúde, à alimentação e à segurança, às obrigações básicas da escola na comunicação da informação sobre a vida da escola, estabelecendo diferentes canais de comunicação bilateral, ao envolvimento voluntário das famílias na vida escolar, criando oportunidades de actuar na resolução de problemas, o envolvimento das famílias nas aprendizagens em casa, à participação dos pais na tomada de decisões na escola e ainda à sua colaboração no intercâmbio com entidades da comunidade educativa.

Estas diferentes formas de envolvimento e de participação da família requerem, como já dissemos, uma interdependência que tem sido mal entendida quer pela escola, quer pelas famílias, e que necessita por isso de melhor reflexão e maior ponderação. Uma vez mais o director de turma pode, aqui, desempenhar um papel fundamental na promoção desse entendimento entre todos, um entendimento necessariamente distinto dos *consensos forçados* a que temos assistido, escudados, uns e outros, muitas vezes pelos próprios normativos, internos ou não, distantes das verdadeiras necessidades de cada realidade. Importa salientar que esse papel de liderança do director de turma não só

enriquece a escola criando oportunidades de diálogo, de entendimento e de partilha de afectos, como poderá ajudar na sua própria gestão de conflitos internos e de situações dilemáticas vividos no silêncio da confiança ou da confidencialidade e que não encontram resposta, senão por vezes obstáculos, nos normativos existentes e nos procedimentos formais; vendo-se frequentemente dilacerado pelo peso da responsabilidade e pela agonia da incerteza, enquanto director de turma, professor e enquanto pessoa.

A complexidade identitária do director de turma dada a encruzilhada de papéis e de funções que lhe são incumbidos bem como os contextos plurais onde interage remetem para a importância de uma formação para desempenhar esse cargo e que tem sido ignorada a nível legislativo e pouco debatida entre os próprios directores de turma. Uma reflexão que não deve apenas orientar - se por lógicas racionais traduzidas num conjunto de técnicas que tratam a pessoa de forma fragmentada, mas de uma reflexão que envolva também “intuição, emoção e paixão” e que considere a pessoa como um todo (cf. Zeichner, 1993, p. 16). O trabalho do director de turma é, como vimos, essencialmente relacional, para orientar e coordenar o trabalho de todos tem de saber relacionar-se com cada um em particular, o que implica ser intuitivo, sensível e ser capaz de pensar e de reflectir sobre as suas convicções, as suas práticas, sobre si próprio, ou seja, ser um profissional reflexivo. Implica saber estabelecer uma constante dialéctica entre os saberes teóricos, científicos e culturais e as situações vividas.

Esta formação reflexiva requer o aprofundamento de um pensamento crítico sobre si mesmo e sobre a realidade em que vive, desenvolvendo atitudes como a abertura de espírito para saber ouvir diferentes opiniões e ser capaz de admitir a possibilidade de erro em certas convicções e certezas, questionando-as numa atitude de responsabilidade e de ponderação cuidadosa sobre as consequências das decisões e das acções levadas a cabo e ainda uma atitude de sinceridade para consigo e para com os outros (cf. Dewey, 1993, citado por cf. Zeichner, 1993, p. 19).

A estas atitudes que acabámos de mencionar está subjacente uma capacidade de gestão das próprias emoções, um desenvolvimento emocional maturo e equilibrado para poder gerir, mediar e liderar os outros. Trata-se, em suma, de considerar que a inteligência emocional nos ajuda tanto como a inteligência racional, pois “ as nossas emoções, afirmam, guiam-nos quando temos de enfrentar situações e tarefas demasiado

importantes para serem deixadas a cargo do intelecto. [...] Cada emoção representa uma diferente predisposição para a acção; cada uma delas aponta numa direcção que já noutras ocasiões resultou bem para enfrentar o mesmo tipo de problema” (Goleman, 2003, p. 26).

Em suma, comunicar, orientar, coordenar, partilhar e liderar em contextos de grande complexidade, entre paradoxos e constrangimentos, significa ser capaz de assumir e enfrentar a responsabilidade do grande desafio de Educar, o que nos transporta para os pressupostos educativos que apresentámos no início do nosso trabalho e que poderemos, numa voz única, mas plural, resumir à “formação do homem como homem e como cidadão”. Uma educação que prepare para a cidadania no sentido socrático, de participação na *polis ou na vida colectiva*, exigindo por isso uma plena apropriação dos seus deveres e dos seus direitos sociais. Uma cidadania virada para a valorização da pessoa humana através da introspecção interior, da interrogação e da participação; uma responsabilidade assumida pela escola, por todos os seus actores, mas sobretudo pelo director de turma que tem a seu cargo a formação cívica, assumindo-a como grande prioridade. Uma formação que faculte “viver politicamente com os outros na cidade democrática, participando na gestão paritária dos assuntos,” (Savater, 2004, p. 128), com consciência da importância da justiça, da solidariedade, da igualdade, de uma cultura para a paz, da valorização da diferença e de uma relação pacífica com a natureza; munindo-se de novas competências relacionais, comunicativas, argumentativas e éticas para partilhar o mundo com os outros (cf. Carneiro, 2001, pp. 265-267). Pois, “o respeito pelo outro não tem significado como simples abstracção. Ele joga-se no laboratório concreto de cada dia, perante o outro que tem nome, rosto, passado, raça, idioma, crença e hábitos, [...] um semelhante que só é semelhante por ser diferente” (idem, p. 279).

Para terminarmos a nossa exposição e sustentando-nos em Isabel Baptista (2004), lembramos que a cidadania activa, o aprender a viver com o outro, só é possível com o desenvolvimento de uma ética da responsabilidade e da proximidade. Significa isso “ser permeável ao outro e deixarmo-nos afectar pelo seu destino ao ponto de o tomarmos a cargo, pois esta é “a única forma de aceder ao mistério de cada outro, aprendendo a sua diferença, é entrar em relação, é tentar entrar em contacto com esse seu mundo muito pessoal através de um movimento de aproximação contínua” (idem, p. 53). Essa é a responsabilidade do director de turma, “orientar as coordenadas de uma nova geografia

humana, assente em laços de proximidade e de responsabilidade”; esse é o seu compromisso ético procurando “evidenciar as linhas de proximidade que sinalizam essa nova geografia” (ibidem).

## PARTE II

---

---

### O ESTUDO EMPÍRICO

---

## CAPÍTULO V

---

### OPÇÕES METODOLÓGICAS E PROCEDIMENTOS

---

## 5.1. ABORDAGEM DA INVESTIGAÇÃO

---

### 5.1.1. Uma abordagem qualitativa

Tendo em conta que a investigação qualitativa centraliza a sua atenção na complexidade dos contextos sociais, procurando a sua compreensão a partir do quadro de referências dos próprios indivíduos no seu ambiente natural, esta foi a nossa opção para estudarmos o papel do director de turma, o significado do seu modo de pensar, de ser, de agir e de interagir no seu quotidiano profissional, assente na descrição e na indução dos dados recolhidos (cf. Bogdan & Biklen, 1994; Moreira, 1994).

Segundo este autor a expressão investigação qualitativa significa, num sentido genérico, um conjunto de estratégias de investigação com características em comum, descrevendo pessoas, comportamentos, locais conversas, ou seja, dados de difícil tratamento estatístico. A investigação qualitativa propõe-se, assim, a investigar os fenómenos no seu contexto natural, a estudar e a compreender os comportamentos partindo da perspectiva dos sujeitos da investigação. Singularizando essa investigação no contexto educacional, Bogdan e Biklen (ibidem) ainda refere os adjectivos *naturalista e etnográfico* para caracterizarem a mesma investigação, pelo facto do investigador estudar comportamentos naturais das pessoas, no espaço natural dos mesmos.

Considerando ainda a delineação que Bogdan e Biklen (ibidem 47-51) traça da investigação qualitativa traduzindo-a em cinco características fundamentais, como o ambiente natural da fonte de dados, o carácter descritivo, o destaque para o processo de investigação relativamente aos resultados finais e a análise indutiva e a relevância das perspectivas dos participantes para a investigação, podemos reafirmar que a abordagem qualitativa é aquela que, de uma forma manifesta, serve a nossa demanda.

Neste mesmo contexto, podemos ainda referir Huberman e Miles (2003) que apresentam três actividades contínuas inerentes ao processo de análise das abordagens qualitativas

- (i) A redução dos dados pelo processo contínuo de selecção, simplificação, abstracção e transformação dos dados originais provenientes das observações de campo;
- (ii) A apresentação dos dados cuja organização permita ao investigador tomar decisões e daí tirar as devidas conclusões;
- (iii) O delineamento e a verificação da conclusão que consistem na identificação de padrões, de possíveis explicações, de configurações e fluxos de causa e efeito, seguida de verificação, voltando às anotações de campo e à literatura, ou ainda à replicação noutra conjunto de dados.

Em suma, o investigador qualitativo acarreta consigo a responsabilidade de procurar descrever e compreender, o melhor possível, o comportamento humano e assim proporcionar uma reflexão mais clara sobre a própria condição humana (Bogdan, 1994).

## 5.2. O ESTUDO DE CASO

---

### 5.2.1. O estudo de caso qualitativo

Numa mesma linha de pensamento, optámos pelo estudo de caso qualitativo por também apresentar características próprias de um estudo “naturalístico”, que se adequam à natureza do nosso objecto de estudo. O estudo de caso trata assim a situação, a pessoa ou o “caso”, no seu próprio ambiente, como único e particular, ainda que posteriormente dele se possam extrair semelhanças com outros casos (cf. Lüdke & André, 2003). Desta forma, procurámos proceder a uma análise pormenorizada do nosso objecto de estudo, mantendo um permanente diálogo entre um saber teórico que fundamentou e orientou a nossa investigação e um saber que ia emergindo da apropriação da realidade, remodelando o primeiro e enriquecendo-o.

Bassey (1999, citado por Afonso, 2005) define o estudo de caso em educação como sendo:

*“[...] uma pesquisa empírica conduzida numa situação circunscrita de espaço e tempo, ou seja, é singular, centrada em facetas interessantes de uma actividade, programa instituição ou sistema, em contexto naturais e respeitando as pessoas, com o objectivo de fundamentar juízos e decisões dos práticos, dos decisores políticos ou dos teóricos que trabalham com esse objectivo, possibilitando a exploração de aspectos relevantes, a formulação e verificação de explicações plausíveis sobre o que se encontrou, a construção de argumentos ou*

*narrativas válidas, ou a sua relação com temas de literatura científica de referência” (idem, p.58).*

Lüdke & André (2003), por sua vez, descrevem sumariamente o estudo de caso dando, para isso, destaque às características que passamos a enumerar:

*“ (i) a possibilidade da descoberta, pois podem emergir novos elementos, novas indagações e novas respostas; (ii) a interpretação em contexto; (iii) o retrato da realidade de forma completa e profunda, focalizando a situação como um todo e evidenciando a inter-relação dos seus componentes; (iv) uma variedade de fontes de informação, recorrendo a uma variedade de dados, oriundos de fontes diferentes o que permitirá cruzar informação, confirmar ou rejeitar hipóteses; (v) a experiência vicária e permitem generalizações naturalistas; (vi) a representação de diferentes e, por vezes, conflituosos pontos de vista presentes na situação social, dando conta da divergência de opiniões; (vii) a linguagem mais acessível que a dos outros tipos de relatórios de investigação.” (idem, pp. 18-21).*

Em conclusão, a pesquisa como o estudo de caso qualitativo permite uma relação de proximidade entre o investigador e o objecto de estudo que assim favorece a recolha de elementos importantes para uma melhor compreensão da realidade na sua particularidade e na sua especificidade (cf. Bogdan, 1994).

---

### 5.3. AS TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS

---

Se o estudo de caso permite por um lado a obtenção de uma riqueza de elementos fornecidos pela relação de proximidade entre o investigador e o objecto de estudo, é igualmente importante considerar que essa proximidade pode facilmente embaraçar a leitura que o mesmo faz desses elementos, podendo conduzir o investigador a conclusões erradas. Assim, tendo em vista o reforço da validade do estudo procurando minimizar a sua vulnerabilidade, recorreremos a várias fontes de informação, como é

aconselhado para este tipo de investigação (Afonso, 2005), através da triangulação metodológica de recolha de dados, pois esta “envolve a avaliação do material empírico recolhido e da plausibilidade do discurso interpretativo produzido pelo investigador, através da utilização de diversas estratégias e procedimentos” (idem, p. 73).

Deste modo, recorreremos a diferentes técnicas de recolha de dados como a entrevista, a observação e a análise de documentos, o que nos permitiu clarificar e complementar interpretações dando “melhor conta da complexidade dos contextos em estudo” (ibidem).

### 5.3.1. A entrevista

Bogdan e Biklen (1994) definem a entrevista como uma recolha de “dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (idem, p.134). A indagação do modo de pensar dos directores de turma sobre o seu próprio papel e actuação constituiu a nossa grande motivação quer pela investigação levada a cabo quer pela opção pela entrevista como principal técnica de recolha de dados, uma vez que uma parte significativa da informação a indagar vive no espaço mais encoberto e profundo do nosso objecto de estudo.

Devemos agora dar conta da variedade de entrevistas existentes quanto ao grau de estruturação que segundo as designações de alguns autores, se classificam em estruturadas, padronizadas ou fechadas, quando se pretendem resultados uniformes, para geralmente verificar hipóteses determinadas *a priori*, em semi-estruturadas ou semi-dirigidas, desenvolvidas a partir de um esquema básico, mas não aplicado rigidamente o que permite adaptações e em entrevistas abertas, livres, não-estruturadas ou centradas (*focused interview*), quando o entrevistado é encorajado a falar sobre uma área de interesse, explorada livremente pelo entrevistador, ao longo da entrevista (Afonso, N, 2005; Bogdan & Biklen,1994; De Ketele, 1999; Ludke e A. André, 2003; Moreira,1994; Quivy & Campenhoudt,2003).

Optámos pela entrevista semi-estruturada utilizando um guião para orientação, deixando contudo alguma margem de liberdade a eventuais adaptações do seu conteúdo face à pertinência e à riqueza das respostas do entrevistado.

O guião da entrevista foi estruturado em cinco blocos temáticos com os respectivos objectivos específicos e questões que considerámos pertinentes.

Assim, o primeiro bloco diz respeito à motivação e legitimação da entrevista com o objectivo de informar o entrevistado dos objectivos da entrevista, solicitando a sua colaboração e dando a garantia de confidencialidade.

O segundo bloco refere-se às representações da escola, no sentido de se identificarem expectativas dos directores de turma relativamente à escola considerando a adequação da sua organização aos objectivos a que se propõe e a sua relação com a sociedade.

O terceiro bloco está subordinado à questão da identidade profissional, procurando indagar modos de estar na docência com referência à relação entre as características psicológicas do professor e a sua prática docente.

O quarto bloco incide sobre as imagens do papel do director de turma procurando traçar o seu perfil através da definição do papel que desempenha junto dos outros actores da comunidade educativa, da relevância do seu cargo para a escola e do reconhecimento do seu trabalho.

O quinto e último bloco debruça-se sobre as estratégias de desempenho do director de turma, com o objectivo de identificar estratégias de desempenho do papel de director de turma e caracterizar o seu desempenho na multiplicidade dos seus papéis.

Face ao exposto, no início de cada entrevista tivemos o cuidado de explicar o objectivo do nosso trabalho, com a garantia de anonimato, e de solicitar a autorização para a gravação áudio. Foi também nossa preocupação proporcionar um ambiente de confiança sobretudo através do reforço positivo face à importância do testemunho de cada um para um melhor entendimento do significado do seu papel enquanto director de turma. A confiança e o mútuo respeito foram elementos significativos para a criação de um ambiente favorável à manifestação de opiniões pessoais e de sentimentos. Esse ambiente foi cultivado tanto pelo entrevistado como pelo entrevistador ao longo da “conversação” através do interesse e da atenção, dando assim a oportunidade para que

cada entrevistado se sentisse motivado a aprofundar o conteúdo das suas respostas (cf. Quivy & Campenhoudt, 2003).

Devemos ainda referir que procedemos a um posterior esclarecimento, junto de um entrevistado, sobre algumas questões que tinham ficado pendentes no momento da entrevista. As gravações das 11 entrevistas, numericamente identificadas (E1, E2...) duraram entre 45 minutos e 1h30 minutos tendo sido o mais rapidamente possível transcritas. A elaboração dos protocolos das entrevistas mereceu uma atenção particular da nossa parte para não perdermos, pelo filtro da escrita, a fidelidade à espontaneidade das respostas e ao sentido que os entrevistados lhes deram no acto elocutório, tendo por isso procurado dar conta da totalidade dos conteúdos linguísticos e dos conteúdos paralinguísticos que conseguimos apreender como os risos, as hesitações em responder, a crítica ou a ironia no tom de voz.

### 5.3.2. A observação directa

A observação para De Ketele «é um processo que inclui a atenção voluntária e a inteligência, orientado por um objectivo final ou organizador e dirigido para recolher informações sobre ele» (De Ketele & Roegiers, 1999, pp.22-23). Refere ainda o mesmo autor que a observação não se limita a um mecanismo de reprodução, consiste num processo de selecção da informação pertinente num conjunto de informações possíveis; «observar alguém é lançar um olhar sobre ele, é possuí-lo como objecto» (ibidem, p.24). Este processo incide fundamentalmente sobre comportamentos observáveis, particularidade que o distingue essencialmente da entrevista que se refere ao discurso do sujeito.

Raymond Quivy considera que a observação “é uma etapa intermédia entre a construção dos conceitos e das hipóteses por um lado, e o exame dos dados utilizados para os testar por outro” (2003, p.155). Apresenta a observação como uma recolha de comportamentos na sua espontaneidade, ou seja, no momento em que ocorrem, podendo esta possuir uma amplitude de campo de análise variável dependendo dos objectivos do estudo. Diferencia ainda observação directa da observação indirecta. A primeira ocorre quando o investigador recolhe directamente as informações de que necessita, sem se dirigir aos sujeitos observados e tem como

suporte um guia de observação que indica os comportamentos a observar. A segunda implica já uma participação do sujeito que intervém na produção da informação quer através de um questionário quer através de um guião de entrevista.

A observação directa pode apresentar diferentes perspectivas de participação, desde a maior distanciação até ao maior grau de envolvimento. A este respeito Buford Junker (1971, ob. cit. Lüdke & André, 2003) considera as perspectivas de *participante total*, *participante como observador*, *observador como participante e de observador total*. Enquanto participante total não revela nem a sua identidade nem o objectivo do seu estudo, procurando deste modo tornar-se membro do grupo observado e aproximar-se da «perspectiva dos participantes». No papel de participante como observador não oculta totalmente as suas intenções, para não provocar grandes alterações nos comportamentos de quem observa. Enquanto observador como participante revela a sua identidade e os objectivos da investigação, o que lhe poderá dar acesso a uma variedade de informação. No papel de observador total procura não interagir com o grupo observado, mantendo-se na presença, ou não, do grupo de pessoas que observa. Algumas destas perspectivas levantam obviamente questões de ética que abordaremos mais adiante.

A questão do período de tempo que o observador de uma investigação qualitativa deve permanecer em campo tem oferecido algumas observações. A este respeito Lüdke (ibidem) defende que esse tempo é habitualmente mais curto do que o dos estudos antropológicos ou sociológicos, sendo de um modo geral de seis meses a três anos. Reconhece, contudo, a possibilidade de uma observação se desenvolver em diversos períodos curtos ou em determinados momentos do ano, mais pertinentes para os objectivos da investigação. Assim, a extensão do período de observação deve obedecer ao tipo de problema estudado e estar de acordo com os objectivos do mesmo.

No contexto das anotações de campo, Bogdan (1994, pp163-167) distingue as anotações descritivas por se reportarem à descrição de pessoas, de locais, de acções e de conversas das anotações reflexivas que traduzem as impressões pessoais do observador, as suas ideias e as suas inquietações. Propõe ainda seis áreas descritivas e cinco reflexivas que nos propomos aqui a apresentar muito sumariamente:

- parte descritiva

1. o retrato dos sujeitos, referindo-se à sua aparência física, modos de vestir, de falar e de agir;
2. as reconstruções dos diálogos, abrangendo as palavras, os gestos, observações entre os sujeitos e estes e o observador;
3. a descrição do espaço físico, sobre a apresentação do espaço, os seus objectos e o ambiente;
4. os relatos de acontecimentos particulares, referindo quem esteve envolvido e de que modo;
5. a descrição de actividades, registando os comportamentos e suas sequências;
6. o comportamento do observador, sobre as suas próprias suposições e atitudes;
  - parte reflexiva
    1. as reflexões sobre a análise, sobre as conexões, as associações de ideias;
    2. as reflexões sobre o método, quanto aos problemas da metodologia seguida;
    3. as reflexões sobre conflitos e problemas éticos, relativos aos conflitos entre observador e sujeitos observados;
    4. as reflexões sobre o ponto de vista do observador, alusivas às expectativas do observador e mudanças de ponto de vista;
    5. os pontos de clarificação, anotação de elementos a esclarecer.

Estas observações podem tomar a forma escrita, fotográfica, de filme, de slide, de gravação ou outras ainda.

Tal como já tivemos ocasião de mencionar, o papel que o observador adopta na sua investigação é susceptível de levantar algumas questões éticas. Na investigação qualitativa a ética reporta-se essencialmente ao cumprimento de determinados procedimentos ou regras considerados correctos. Referimo-nos ao «*consentimento informado e à protecção dos sujeitos contra quaisquer danos*» (cfr. Bogdan, 1994,75). Neste sentido seguem-se alguns princípios gerais orientadores da investigação qualitativa sugeridos por Bogdan:

1. protecção das identidades dos sujeitos;
2. promoção da cooperação através do consentimento obtido para a observação;
3. respeito pelo acordo celebrado entre investigador e sujeito;
4. autenticidade nos resultados apresentados, não ceder a pressões;

Tendo em conta que a relação entre o investigador qualitativo e os sujeitos observados vai ganhando contornos diferentes ao longo da investigação, ao ponto de se criarem laços de amizade, as questões éticas podem conseqüentemente adquirir novas dimensões. Estas questões podem então assumir diferentes formas consoante o momento do processo de investigação (ibidem).

Na sequência do exposto, procurámos completar os dados obtidos nas entrevistas, *o dito*, com o que nos fosse possível observar, em directo, o “*não dito*”, em cada contexto seleccionado, isto é complementar o verbal com o não verbal, apreendendo os comportamentos aquando da sua autêntica e espontânea ocorrência. Para tal construimos uma grelha para a observação directa, contudo apercebemo – nos, logo no início da primeira reunião, da impossibilidade de dar resposta ao tipo de grelha elaborada que pretendia dar conta dos comportamentos verbais e não verbais e respectivas inferências. A particularidade de sermos um observador participante, nas observações dos conselhos de turma, requerendo, nestas circunstâncias, um elevado grau de consciencialização e de conhecimento do *eu*, simultaneamente sujeito e objecto de estudo, pela necessidade de estarmos ora imersos ora distantes da realidade, e o elevado número de intervenientes nas observações, enquanto observador total, aquando das reuniões convocadas para todos os directores de turma da escola, obrigou-nos a reformular o nosso instrumento de recolha de dados para as observações. Decidimos, por isso, enquanto observador participante, cooperar nas dinâmicas de trabalho dos conselhos de turma, de um modo natural, mas cauteloso, agindo de acordo com o papel que desempenhamos nesse mesmo contexto e enquanto observador total, num contexto de elevado número de intervenções verbais e não verbais, procurámos dar conta dessas intervenções sem interagir com o grupo observado, procedendo então, em ambas as perspectivas de observação, a um breve relato descritivo dessas mesmas dinâmicas apontando também as inferências, possíveis, no imediato. É ainda relevante aqui apontar que cada registo descritivo foi completado após a observação por conter palavras abreviadas, formas lacunares do pensamento, frases incompletas e inferências não anotadas. Tivemos para isso o cuidado de o fazer no próprio dia de cada observação.

Dito isto, o nosso primeiro passo foi o apelo à compreensão de alguns directores de turma para a necessidade de realizarmos uma observação das suas dinâmicas em contexto natural, explicitando pormenorizadamente os objectivos do nosso estudo e realçando a confidencialidade dos dados bem como o respectivo anonimato; referindo ainda, como motivação, a possibilidade de procederem a uma correcção dos dados possibilitando para esse efeito o acesso aos protocolos das observações, se assim desejassem.

Concedidas as autorizações, observámos os directores de turma num contexto de conselho de turma, especificamente nas dinâmicas de avaliação realizadas em diferentes momentos do ano lectivo e ainda observámos, como observador total, uma reunião de coordenação de directores de turma e uma reunião também destinada aos directores de turma, mas apenas subordinada ao tema dos currículos alternativos, tendo procedido no caso destas duas últimas a uma gravação áudio, devidamente autorizada, como suporte de apoio.

Assim, observámos seis reuniões, as não participantes identificadas por R.A e R.B e as participantes numericamente identificadas (R1, R2...), sendo o director de turma ora o presidente dessas reuniões (conselhos de turma de avaliação) ora o seu público-alvo (reuniões de directores de turma e de currículos alternativos). De seguida, e a partir dos registos descritivos das reuniões, procedemos a uma análise de conteúdo dos mesmos que explicitaremos mais adiante.

### 5.3.3. Análise de documentos

A análise documental é considerada por Lüdke & André (2003) “uma técnica valiosa de análise de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (idem, p. 38). Esta foi a última fonte de recolha de dados por nós utilizada e consistiu na selecção de documentos do tipo oficial, técnico e pessoal que nos parecem pertinentes para cruzarmos com a informação obtida até então, tendo em conta que os respectivos documentos comportam “informação bruta existente em suportes estáveis” (Carmo & Ferreira, 1998, p.59), podendo, de igual modo, serem “usados como fonte de

informação sobre o comportamento humano.” (Lüdke & André, 2003, p.38). A pertinência da escolha dos documentos recai não só sobre os objectivos definidos como ainda sobre as diferentes perspectivas que estes oferecem relativamente ao objecto de estudo. Variam estes de uma perspectiva mais abrangente relativa aos princípios e valores orientadores das práticas educativas de todos os actores da comunidade onde se insere a escola, incluindo os directores de turma, passando por uma perspectiva exclusivamente normativa dos comportamentos desses actores, bem como por documentos de carácter técnico descritivos do trabalho do director de turma nas suas diferentes funções, terminando com uma perspectiva particular e pessoal de um grupo de alunos.

Seleccionámos por isso:

- Os relatórios críticos de actividade de 11 directores de turma, documentos descritivos e críticos do trabalho desenvolvido ao longo do ano;
- Registo de opinião pessoal de duas turmas uma de alunos do 2º ciclo e outra de alunos do 3º ciclo sobre a figura do director de turma, tendo em conta que todas as actuações do director de turma têm por destinatário o aluno.
- A legislação referente à criação do cargo do director de classe à criação e percurso do director de turma.

Relativamente aos procedimentos seguidos para a análise dos relatórios críticos dos directores de turma, procurámos sensibilizar o Órgão de Gestão para a relevância da análise desses documentos no que diz respeito à validação do nosso estudo, salientando o carácter confidencial no tratamento dos dados e o respectivo anonimato. O Conselho Executivo facultou-nos, assim, os relatórios críticos do ano lectivo 2006/2007.

Quanto aos documentos pessoais, averiguámos primeiro junto de dois directores de turma a possibilidade de solicitar um registo escrito opinativo aos alunos sobre o director de turma, nas suas respectivas direcções de turma. Tendo obtido resposta favorável dos mesmos, agendou-se então um dia para guardar os últimos minutos de aula para esse fim. Foi pedido aos alunos que respondessem, com total sinceridade, à pergunta escrita no papel que lhes foi entregue, mantendo o anonimato da resposta.

## 5.4. ESCOLHA DA AMOSTRA

---

### 5.4.1. Critérios para a escolha da escola

A nossa escolha recaiu na *Escola Nova* onde trabalhamos e ainda que se evidencie o carácter pragmático dessa opção, sobretudo para uma investigação qualitativa, na medida em que nos encontramos já familiarizados com o meio, o que certamente favoreceu a recolha dos dados; a nossa motivação encontra-se fundamentalmente na necessidade de compreender, com alguma profundidade, aqueles que a par da docência, consentiram ou se resignaram a desempenhar o papel de directores de turma, um papel ignorado por muitos e valorizado por tão poucos. Optámos por um ambiente de proximidade onde a empatia assumida com responsabilidade, prudência, ponderação ética e com consciência dos riscos de enviesamento, se afigura uma mais-valia para a compreensão humana (cf. Baptista, 2005) imprescindível aos objectivos da nossa investigação.

### 5.4.2. Critérios para a escolha dos directores de turma.

Os critérios que orientaram a nossa opção foram essencialmente a experiência profissional na docência e a experiência no desempenho do cargo, sujeitos por sua vez à diversidade de áreas de formação e de níveis de ensino.

Seleccionámos docentes com alguma experiência profissional considerando o facto de este ser um critério da escola para a atribuição desse cargo, desde que assim seja possível e tendo ainda por fundamento os estudos realizados ao percurso profissional dos docentes por Huberman (1992) ou por Gonçalves (1992). Estes autores, entre outros, citados por Loureiro (1997) identificaram diferentes tendências ao longo do ciclo de vida dos docentes. Desse estudo importa aqui realçar que os primeiros anos de docência são essencialmente caracterizados pelo “entusiasmo, a exaltação da descoberta, ou por uma preocupação consigo próprio, uma preocupação de «sobrevivência» ” (idem, p 122) e só passada esta fase, a meio da carreira, aproximadamente, é que surge “o pôr em questão” que implica um olhar crítico sobre si

mesmo e sobre a sua prática. Julgamos assim estarem criadas as condições para se obterem dados significativos para as questões do nosso estudo (cf. Almeida & Freire, 2003).

Identificação Do DT	Sexo	Idade	Habilitações literárias	Anos de Serviço	Experiência do cargo de DT	Disciplina(s) que lecciona	Ciclo de ensino que lecciona	Categoria Profissional	Cargos	Tempo na escola
E1	F	47		25	Desde o	História	2º e 3º	Quadro de	Coord. Dep. DT.Coord.	5

## 5.5. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRAGEM

---

			Licenciatura		início			escola	clube de História	
E2	M	59	Licenciatura	12	Desde o início	Matemática	3º e Sec.	Quadro de escola	Coord Dep. DT	10
E3	F	47	Doutoramento	26	Desde sempre com interrupções	Matemática e ciências	1º, 2º e ensino superior	Quadro de escola	DT. Pres. Exec. Delegada de grupo Direcção de centro de formação Coordenadora de Dep.	9
E4	F	55	Mestrado	34	Desde o princípio	Inglês	2º e 3º	Quadro de escola	Delegada de grupo; DT, coord. DT	11
E5	F	38	Licenciatura	15	Desde o início	Inglês	3º e Sec.	Quadro de escola	DT, Representante de Grupo	3
E6	F	57	Mestrado	27	20	Francês/Português	1º, 2º, 3º ciclos e Sec.	Quadro de escola	DT Vice Pres. Executivo. Presidente C. Pedagógico DT Coord. Dep. Membro Assembleia	10
E7	F	58	Licenciatura	31	20	Inglês	2º, 3º ciclos	Quadro de escola	DT, coord. DT. Coord. Saúde escolar	5
E8	F	52	Licenciatura	26	Desde o início	História	3º ciclo e Sec.	Quadro de escola	DT, Representante de grupo	6
E9	F	57	Licenciatura	32	7	Inglês/port N.E.E	2º, 3º ciclos	Quadro de escola	DT, Coord. Equipa Ensino Especial	7
E10	F	41	Licenciatura	18	8	Educação Física	2º, 3º ciclos	Quadro de Zona	Pres. Executivo	7
E11	F	46	Licenciatura	15	9	Matemática	3º e Sec.	Quadro de escola	DT, coord. DT	5

Tal como acabámos de referir, ao seleccionarmos os docentes que considerámos importantes para o nosso estudo, procedemos, desta forma, a uma amostragem de conveniência, uma vez que recorremos a um grupo de docentes com disponibilidade para colaborar, tendo ainda em conta a importância do ciclo de vida profissional dos mesmos, que encaramos como uma fonte de enorme riqueza para os objectivos do nosso estudo.

Quadro nº1- caracterização da amostragem

### 5.5.1. Caracterização dos entrevistados

Os nossos entrevistados são maioritariamente do sexo feminino, tão-somente por estarem já em maioria na escola, com mais de 35 anos de idade e um mínimo de 15 anos de tempo de serviço. Apresentam uma experiência significativa no cargo de director de turma, sendo a menor de 7 anos. Pertencem na sua quase totalidade (excepto uma) ao quadro da escola e possuem, na sua maioria, mais de 5 anos de serviço na escola. A formação dos nossos entrevistados tem a licenciatura como formação inicial tendo três deles já uma pós-graduação, mestrado e doutoramento. Repartem-se por áreas de formação distintas, desde as Ciências Naturais às Ciências Aplicadas, das Ciências Humanas (História) às Línguas e Literaturas e ainda ao Desporto, tendo já leccionado desde o 1º ciclo até ao Ensino Superior e desempenhado cargos de coordenação.

### 5.5.2. Caracterização do meio:

Depois de concedida autorização pelo Conselho Executivo, apresentamos sumariamente, a partir do Projecto Educativo, a caracterização sucinta do meio e da escola onde realizámos o nosso estudo. Com base nessa mesma fonte salientamos de seguida os objectivos, princípios e valores, e ainda as prioridades e estratégias de actuação da escola pela sua relevância na caracterização desse mesmo universo educativo.

A escola encontra-se situada numa freguesia pertencente à área metropolitana de Lisboa, onde o mundo rural ainda coabita com o mundo citadino, ora em harmonia ora em dissonância com os contrastes das suas paisagens naturais e humanas. As suas acessibilidades para Lisboa aliciam as gentes de diferentes pontos do país e de diferentes partes do mundo, sendo hoje o que se considera uma “cidade dormitório” da capital, com 21970 habitantes num território de 3,62 km<sup>2</sup> (censos de 2001).

A freguesia exhibe uma população jovem, tendo apenas 3,4% mais de 65 anos e apresenta um comércio especializado em bens de consumo. Aproximadamente 50% da sua população activa dedica-se ao sector terciário.

Na educação, pertencente ao ensino oficial, possui 3 Jardins de Infância, 3 escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico, dois agrupamentos de escola com jardim-de-infância, 1º, 2º e 3º ciclo, bem como uma escola do ensino secundário.

### 5.5.3. Caracterização da escola:

O Agrupamento de Escolas ao qual pertence a nossa escola é composto por um jardim-de-infância, uma escola de 1º ciclo que funcionam no mesmo espaço e uma escola de 2º e 3º ciclo, onde decorreu a nossa pesquisa. O jardim-de-infância e a EB1 foram construídos de raiz em 1998, estando dotados de espaços agradáveis e bem conservados.

O Jardim-de-infância dispõe de uma oferta educativa até 75 crianças em idade pré-escolar, distribuídos por 3 salas. Pertencem ao quadro de escola duas educadoras. Existem quatro educadoras, duas do quadro e duas do Quadro de Zona Pedagógica.

A população escolar é proveniente de um meio socioeconómico e cultural heterogéneo.

A Escola Básica do 1º ciclo tem cerca de 475 alunos distribuídos por 22 turmas, distribuídos por dois turnos, pois possui apenas 8 salas de aula. 139 alunos beneficiam da Acção Social Escolar, estando a maioria integrados no escalão A. Muitos alunos não tem a língua portuguesa como língua materna, oriundos principalmente da Guiné, de Angola e da Índia. O Pessoal Não docente do jardim-de-infância é composto por duas Assistentes de Acção Educativa e na escola de 1º Ciclo o pessoal não docente é composto por 9 auxiliares de acção educativa e uma auxiliar pedagógica de educação especial.

### A Escola Básica de 2º e 3º Ciclos

No ano lectivo 2004/2005 demoliram-se as instalações velhas, provisórias há 34 anos, para integrarmos a nova Escola Básica 2,3 que é constituída por um edifício de dois pisos e um pavilhão de um piso, constando os seguintes espaços:

• 18 Salas de aula; • 1 Sala de Educação Musical; • 1 Laboratório de ciências da Natureza; • 2 Laboratórios de Físico-química 2 Salas de Educação Tecnológica; • 2 Salas de Educação Visual e Tecnológica; • 2 Salas de Educação Visual; • 1 Sala de Tecnologias de Informação e Comunicação; • 1 Laboratório de Fotografia; • 1 Sala de Áudio Visuais; • 4 Salas Seminários; • 1 Secretaria; • 1 Papelaria; • 1 Reprografia; • 1 Auditório; • 1 Refeitório; • 1 Portaria exterior; • 1 Sala de Conselho Executivo e sala de apoio; • 1 Sala de professores; • 1 Sala de Convívio de alunos; • 1 Bar; • 1 Sala de Atendimento aos Encarregados de Educação; • 1 Sala de Directores de Turma; • 1 Gabinete médico; • 1 Gabinete de Apoio Social Escolar; • 1 Sala de Associação de Pais/Encarregados de Educação; • 1 Sala de Apoios Educativos; • 1 Sala de trabalhos de manutenção; • Centro de Recursos (inclui Biblioteca, Hemeroteca, Videoteca e Ludoteca); • Pavilhão Polidesportivo e um polidesportivo exterior vedado; • Sala dos Auxiliares de Acção Educativa e Guardas-nocturnos; • Elevador e equipamentos de apoio para alunos incapacitados; • Arrecadações; • Instalações desportivas.

As instalações desportivas são constituídas por um pavilhão polidesportivo, uma sala de ginástica, um gabinete de apoio, balneários e um polidesportivo exterior vedado. Estas instalações estão abertas à comunidade em horário pós escolar.

Encontravam-se em serviço efectivo na escola, no ano lectivo de 2005/2006, 80 docentes, distribuídos pelos dois ciclos de ensino e diferentes áreas de conhecimento. Nesse ano lectivo, 50% do corpo docente da escola era do quadro de nomeação definitiva, sendo todo profissionalizado. Mais de 80% dos docentes tem experiência profissional superior a 5 anos e a maioria tem mais de 10 anos de serviço. Os docentes são maioritariamente do sexo feminino e a sua faixa etária situa-se entre os 30 e os 40 anos de idade, em média.

Relativamente ao tempo de serviço, os docentes do Quadro de Escola têm, em média, 21 anos; os do Quadro de Zona Pedagógica têm, em média, 7 anos e os Contratados têm, em média, 2 anos de serviço.

A Escola dispõe ainda de 2 Professoras especializadas em Educação Especial, uma a tempo inteiro e outra a tempo parcial, para o acompanhamento de alunos com Necessidades Educativas Especiais.

O Pessoal Não Docente é constituído por 34 funcionários (10 Funcionários Administrativos, 22 Auxiliares de Acção Educativa, 1 Guarda-nocturno, 1 Segurança)

No ano lectivo de 2005/2006 matricularam-se na Escola cerca de 600 alunos, residentes na sua quase totalidade, na zona circundante à escola. Muitos são também eles oriundos da Guiné, de Angola, da Índia e ainda dos países de Leste.

Beneficiaram da ASE, nesse mesmo ano lectivo, 199 alunos, sendo 177 do ASE -A e 22 do ASE -B. No segundo ciclo existem 29 alunos com NEE e 15 alunos no 3º ciclo.

## 5.6. ANÁLISE DE CONTEÚDO

---

A análise de dados, como dizem Lüdke & André (2003), existe em diferentes momentos da investigação, podendo inclusive situá-la aquando da recolha dos dados, ainda que informalmente, nas relações que estabelecemos entre os dados obtidos, nas confrontações entre o saber teórico e as manifestações da realidade estudada e ainda nas nossas intuições.

Uma vez recolhidos os dados, procurámos organizá-los, numa primeira fase através do processo contínuo e repetitivo de leitura e de releitura dos protocolos das entrevistas, dos registos das observações participantes e dos documentos escritos, de modo a detectar unidades temáticas significativas de sentido referentes aos objectivos e às questões do nosso estudo, a qual consiste em descobrir «núcleos de sentido» que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objectivo analítico escolhido” (Bardin, 2004, p. 99). Este processo de análise foi levado a cabo, numa primeira etapa, aos dados recolhidos por cada técnica, individualmente. A fase seguinte traduziu-se na procura de relações lógicas entre estas unidades de sentido, procurando o seu conteúdo simbólico através de um procedimento indutivo, cimentado no nosso “conhecimento formal, lógico”, e ainda num “conhecimento experiencial onde estão envolvidas sensações, percepções, impressões e intuições”(Lüdke & André, 2003, p. 41). Estas relações sustentaram o

processo de categorização efectuado (cf. anexo nº3), traduzindo-se estas em “ rubricas ou classes, que reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos” (Bardin, 2004, p. 111). Neste processo ponderaram-se os critérios de homogeneidade, pertinência, objectividade e produtividade sugeridos pela mesma autora e ainda tivemos em conta que as categorias devem ser exaustivas, incluindo todo o material recolhido, exclusivas, não havendo um mesmo elemento em diferentes categorias, objectivas, não dando origem a ambiguidades e por fim pertinentes, numa estreita relação com os objectivos propostos (cf. Carmo & Ferreira, 1998, pp.255-256).

#### 5.6.1. Análise de conteúdos das entrevistas

A definição das categorias das entrevistas sustentou-se nas temáticas apresentadas nos blocos do guião das entrevistas (cf. anexo I), uma vez que o seu discurso já oferecia uma organização estrutural e temática consistente com os objectivos do nosso estudo, constituindo uma lógica intrínseca comum a todas as entrevistas.

Assim, definimos as seguintes categorias e subcategorias (cf. anexo III):

#### **1. Categoria - Representações da escola –**

Esta categoria agrega as representações e as expectativas dos entrevistados relativamente à escola, considerando a adequação da sua organização aos objectivos propostos e a sua relação com a sociedade.

1.1.Subcategoria – Imagens da escola

1.2.Subcategoria - Objectivos da escola

1.3.Subcategoria - Expectativas da escola

1.4.Subcategoria – Adequação da organização da escola aos objectivos que se propõe

1.5. Subcategoria – Relação escola/sociedade

#### **2. Categoria – Identidade profissional**

Reúnem-se nesta categoria as diferentes imagens da profissão docente dos entrevistados, apresentando a este respeito uma tomada de posição relativa à necessidade, ou não, de um requisito particular para o desempenho da docência e à interferência, ou não, das características pessoais nesse desempenho.

2.1. Subcategoria – Imagens da profissão docente

2.2. Subcategoria – Modo particular de ser como requisito para o desempenho profissional

2.3. Subcategoria – Interferência das características pessoais na docência

### **3. Categoria – Representações do papel do desempenho do papel de director de turma**

Sob esta categoria encontramos as representações que os entrevistados têm do seu desempenho tendo em conta as representações que fazem do director de turma, a relevância do seu cargo na escola, a descrição das acções que levam a cabo com os outros actores, a vivência de dilemas éticos e morais com que se deparam no seu papel, a sua opinião sobre os critérios que definem o perfil do director de turma e o que os motiva para o desempenho do cargo.

3.1. Subcategoria - Imagens do director de turma

3.2. Subcategoria – Relevância do cargo para a escola

3.3. Subcategoria – Descrição das suas acções, junto dos outros actores enquanto director de turma

3.4. Subcategoria – Vivência de dilemas e problemas éticos e morais no seu desempenho.

3.5. Subcategoria – Opinião sobre o perfil do desempenho de director de turma

3.6. Subcategoria – Motivações para ser director de turma

3.7. Subcategoria – Valorização do director de turma a nível da organização interna

3.8. Subcategoria - Valorização do director de turma a nível da organização externa

### **4. Categoria – Estratégias de desempenho do director de turma**

Cabem nesta categoria as estratégias levadas a cabo pelos entrevistados para envolver os outros actores, nomeadamente na resolução de problemas, dando

conta das suas prioridades de acção, com particular incidência na tomada de decisões difíceis. Encontra-se ainda aqui problematizada a questão da liderança do director de turma, em particular na elaboração do Projecto Curricular de Turma, apurando os poderes que o mesmo possui, e a relevância das normas para ultrapassar constrangimentos bem como a necessidade de formação na procura de uma definição de competências para o seu papel.

- 4.1. Subcategorias – Estratégias desenvolvidas para envolver os outros actores e para resolver problemas
- 4.2. Subcategorias – Prioridades de acção
- 4.3. Subcategorias – Relevância da liderança do director de turma no seu desempenho
- 4.4. Subcategorias – Relevância das normas no desempenho do papel de director de turma
- 4.5. Subcategorias - Poderes do director de turma
- 4.6. Subcategorias – Tomada de decisões emocionalmente difíceis enquanto director de turma
- 4.7. Subcategorias - Necessidade de formação na área da direcção de turma
- 4.8. Subcategorias – Descrição do seu desempenho como director de turma
- 4.9. Subcategorias – Descrição da relevância do director de turma na elaboração do projecto curricular de turma
- 4.10. Subcategorias – Cumprimento de todas as suas funções
- 4.11. Subcategorias – colaboração dos professores com o director de turma
- 4.12. Subcategorias – Descrição de experiências positivas e negativas com alunos
- 4.13. Subcategorias – Factores de constrangimento na actuação do director de turma
- 4.14. Subcategorias – Interferências das características pessoais no papel de director de turma
- 4.15. Subcategorias - Interferências do papel de director de turma na docência
- 4.16. Subcategorias – contributo do director de turma na formação social e pessoal dos alunos
- 4.17. Subcategorias - Competências para o papel de director de turma.

### 5.6.2. Análise de conteúdo das observações

Tal como já referimos anteriormente, este processo de categorização foi também levado a cabo para as observações, a partir dos registos descritivos das mesmas. Para as observações participantes elaboraram-se então quadros de categorização das dinâmicas desenvolvidas nas reuniões de conselho de turma (cf. anexo VI), indicadores das actuações desenvolvidas, através do desempenho do papel do director de turma, reveladas no confronto entre as diferentes observações realizadas em contextos semelhantes, que analisamos mais adiante. A análise de conteúdo das observações não-participantes é feita a partir do registo descritivo, por cada uma delas constituir uma observação particular, sem termo de comparação com nenhuma outra.

Assim, para as observações participantes definimos as seguintes categorias e subcategorias:

#### **1. Categoria – Organização do trabalho entre os professores**

Esta categoria dá conta da distribuição do trabalho pelos membros do conselho de turma.

1.1.Subcategoria - distribuição dos documentos de registo de avaliação pelos professores.

#### **2. Categoria – Avaliação individual dos alunos**

Cabem nesta categoria as dinâmicas levadas a cabo pelos professores, no âmbito da avaliação do processo de aprendizagem de cada aluno da turma. Estas dinâmicas compreendem a discussão das aprendizagens realizadas, das competências e dos conteúdos desenvolvidos, considerando e ponderando a vida escolar do aluno, as suas atitudes e o seu comportamento, e sempre que pertinente, os contextos pessoais do aluno.

2.1.Subcategoria – Confirmação ou alteração dos níveis atribuídos em cada disciplina

2.2. Subcategoria – Preenchimento das fichas de registo de avaliação

2.3. Subcategoria – Avaliação dos alunos com plano de recuperação e de desenvolvimento

2.4. Subcategoria – Referências particulares relativas à avaliação

**3. Categoria – Avaliação do projecto curricular de turma**

3.1. Subcategoria – Considerações da directora de turma sobre o projecto

**4. Categoria – Análise global do comportamento e do aproveitamento da turma**

4.1. Subcategoria – considerações referentes aos comportamentos dos alunos e ao aproveitamento geral da turma.

**5. Categoria - Elaboração e aprovação da acta da reunião**

5.1. Subcategoria - Observações sobre o conteúdo da acta

No que diz respeito às duas observações não participantes não nos pareceu pertinente procedermos à elaboração do mesmo modelo de quadro de análise, uma vez que cada uma destas observações diz apenas respeito a um contexto particular. Ambas são então alvo de uma análise, exposta, num quadro síntese do papel que o director de turma desempenhou enquanto destinatário primeiro de cada uma dessas reuniões.

5.6.3. Análise documental

A análise dos documentos é orientada por objectivos já definidos à partida, como já explicámos, no ponto 5.3.3. para se poderem completar e cruzar dados, tendo sobretudo em conta o *dito* e o *feito*. Analisámos assim documentos pessoais relativos à opinião de um grupo de alunos do 2º e do 3º ciclos sobre o director de turma bem como os relatórios críticos elaborados pelos directores de turma no final do ano lectivo, sobre o seu desempenho. Este estudo possibilita a confirmação ou a refutação das representações que os directores de director de turma têm sobre si mesmo e a importância das características pessoais no desempenho deste papel.

A organização dos dados por categorias e subcategorias consistiu numa análise *intermédia*, que procuramos ultrapassar entrando com profundidade na interpretação dos dados, indo além da mera descrição. Essa interpretação considerou as diferentes focalizações que os dados apresentaram, reveladoras das convicções e das inquietações

pedagógicas, filosóficas, políticas, psicológicas, morais e éticas dos nossos directores de turma. Para Guba e Lincoln (1981; citado por Lüdke & André, 2003, p. 43) esta fase “envolve um enriquecimento do sistema mediante um processo divergente, incluindo as seguintes estratégias: aprofundamento, ligação e ampliação”, debruçando-nos sobre a estrutura do discurso, isto é, “aos princípios de organização subjacentes, aos sistemas de relações, aos esquemas directores, às regras de encadeamento, de associação, de exclusão, de equivalência, aos agregados organizados de palavras ou de elementos de significação, às figuras de retórica, isto é, todas as relações que estruturam os elementos de maneira invariante ou independente destes elementos” (Bardin, 2004; p. 199).

#### 5.6.3.1. Análise de conteúdo dos relatórios críticos dos directores de turma:

A definição das categorias dos relatórios críticos baseou-se na estrutura lógica dos mesmos organizados de acordo com a disposição proposta do regulamento interno, sustentando-se, por sua vez, no decreto regulamentar nº 10/99 de 21 de Julho.

Assim, definimos as seguintes categorias e subcategorias (cf. anexo VIII)

##### **I Categoria – Desempenho académico**

Esta categoria refere-se às considerações tecidas sobre o processo de ensino e aprendizagem dos alunos da direcção de turma.

- 1.1.Subcategoria – Aproveitamento
- 1.2.Subcategoria – Atitudes e comportamento
- 1.3.Subcategoria – Situações especiais

##### **II Categoria – Relação director de turma /alunos**

Esta categoria comporta as sequências referentes a decisões, iniciativas e considerações do director de turma relativas aos alunos da sua direcção de turma, com considerações à relação estabelecida entre ambos.

- 2.1. Subcategoria – Apoio em situações de aprendizagem
- 2.2. Subcategoria – Apoio em situações da vida privada
- 2.3. Subcategoria – Apoio na promoção da formação para a cidadania

2.4. Subcategoria – Apoio em situações relativas ao comportamento

2.5. Subcategoria – Apreciações ao relacionamento com os alunos

### **III Categoria – Relação director de turma/professores**

Cabem nesta categoria as sequências relativas à actuação do director de turma para com os professores, seus colegas, e vice-versa e ainda apreciações sobre a relação entre ambos.

3.1. Subcategoria – coordenação e articulação de estratégias de ensino e aprendizagem.

3.2. Subcategoria – Resolução de problemas

3.3. Subcategoria – Troca de ideias e partilha de informações

3.4. Subcategoria – Colaboração com professores em actividades e projectos.

3.5. Subcategoria - Apreciação ao relacionamento com professores

### **IV Categoria – Relação director de turma/encarregados de educação**

Cabem aqui as sequências que dizem respeito à actuação do director de turma para com os encarregados de educação e vice-versa, e ainda algumas considerações sobre o relacionamento entre ambos.

4.1. Subcategoria – comunicação e informação

4.2. Subcategoria – Reuniões e encontros formais

4.3. Subcategoria - Resolução de problemas

4.4. Subcategoria – Apreciação ao relacionamento com encarregados de educação

### **V Categoria – Actividades burocráticas/administrativas**

Esta categoria apresenta as actividades que os directores de turma consideram burocráticas ou administrativas, bem como algumas considerações sobre as mesmas.

5.1. Subcategoria – dossier de direcção de turma

5.2. Subcategoria – Registo das faltas

5.3. Arquivo da informação

5.4. Apreciações sobre estas actividades

### **VI Categoria – Reflexão crítica sobre o seu desempenho**

Esta categoria apresenta as apreciações dos directores de turma relativamente quer ao seu próprio desempenho quer ao desempenho do papel do director de turma em geral.

6.1. Subcategoria – Perfil do director de turma

6.2. Subcategoria – Observações ao desempenho do papel

5.6.3.2. Análise de conteúdo das composições dos alunos:

Os documentos pessoais analisados correspondem à opinião escrita de alunos do 2º e do 3º ciclos incidindo sobre seu director de turma, sendo caracterizado por eles sob diferentes pontos de vista.

Definimos para isso a seguinte categoria e subcategorias:

**I. Categoria – O meu director de turma é... –**

A esta categoria corresponde o tema único do registo pessoal dos alunos, por nós solicitado subordinado à pergunta *Como é o teu director de turma?*

1.1. Subcategoria – director de turma como professor

1.2. Subcategoria – director de turma como pessoa

1.3. Subcategoria – director de turma como mediador, coordenador e orientador.

---

## 5.7. LIMITAÇÕES

As limitações que se colocaram ao longo do nosso estudo dizem essencialmente respeito a questões éticas ainda que relativas a diferentes situações e a diferentes momentos da nossa pesquisa.

A primeira inquietação de ordem ética colocou-se aquando do trabalho de campo, com a tomada de notas para um caderno que poderíamos considerar um diário de bordo, mas que acabámos por abandonar por não conseguirmos harmonizar a particularidade de ocultar o nosso propósito aos sujeitos observados e o respeito pela dignidade e

privacidade dessas mesmas pessoas. Este conflito obrigou-nos a repensar a pertinência e a necessidade desse procedimento equacionando-o com os objectivos do nosso estudo, que depois de alguma ponderação não julgámos imprescindível; cientes, no entanto, da riqueza que esses dados poderiam constituir, uma vez que seriam retirados de um ambiente natural e espontâneo.

As outras limitações relacionam-se também com a investigação qualitativa, nomeadamente, com a técnica de observação directa que ao possibilitar uma plena impregnação no contexto do objecto de estudo oferece simultaneamente um terreno fértil à subjectividade (cf. Almeida & Freire, 2003; De Ketele & Roegiers, 1999; Lüdke & André, 2003), obrigando-nos a um constante questionamento sobre as nossas intuições e sobre as nossas orientações. A leitura da realidade está intrinsecamente ligada à singularidade do seu leitor e sobre esta questão, procurámos manter a lucidez, o espírito crítico, o rigor e a responsabilidade para com o compromisso ético assumido connosco e com os outros.

---

## 5.8. VALIDAÇÃO DO ESTUDO

---

Expostas as limitações ao nosso estudo e os procedimentos tomados relativamente a cada uma delas, importa ainda explicitar como assegurámos a validação do nosso estudo. Partindo da definição dada por De Ketele & Roegiers (1999) a validação corresponde ao “ processo pelo qual o investigador se assegura que aquilo que quer recolher como informações, as informações que recolhe realmente e o modo como as recolhe servem adequadamente o objectivo da investigação” (idem, p.220); questionamento esse ao qual procurámos dar resposta através da “variedade de situações na recolha dos dados, em momentos variados e com fontes variadas de informação” (Lüdke & André, 2003, p.52) recorrendo, para isso, à triangulação das técnicas de recolha. Estas compreenderam a entrevista, a observação e a análise de documentos, sem ambicionarmos com isso “ representar o mundo” através de generalizações, mas sobretudo “representar o caso” (Stake, 1994, citado por Afonso, N, 2005, p. 73).

## **CAPÍTULO VI**

---

### **APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

---

## 6.1. ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS

---

A análise que abaixo apresentamos segue a estruturação do quadro de categorização das entrevistas, pela ordem das categorias e subcategorias aí identificadas (cf. anexo III). Assim, os títulos que introduzem a nossa análise correspondem à aglutinação possível das subcategorias e os subtítulos às ideias-chaves de cada uma delas.

### **Representações e Objectivos da Escola:**

#### *Instituição “onde aprendem a ser intelectual, social e pessoalmente”, para “garantir o futuro”*

No que diz respeito à categoria das imagens da escola surgem, entre os entrevistados, representações diversas, ora divergentes, ora convergentes, ora aglutinadoras umas das outras, tendo cada uma delas subjacente uma concepção particular de educação. Correlação essa que se torna evidente nas representações que cada director de turma enuncia sobre os objectivos da profissão docente. Assim, a escola representa, de um ponto de vista mais estrito, um local de instrução por se cumprirem “tarefas” e se seguirem “instruções”, um local onde se ensinam conhecimentos, por se praticar uma “passagem de testemunho”, frequentemente entendido, ou antes, mal entendido, como mera ocupação do tempo dos alunos, tornando-se a escola “um armazém de crianças; um depósito de meninos”.

Sob uma perspectiva mais lata, e também mais generalizada entre estes directores de turma, a escola apresenta-se como um local de construção do indivíduo, onde se educa o ser humano para “aprender a ser e aprender a socialização” e ainda a criar empatias e amizades”. Surge por fim uma imagem de escola regida não pelos objectivos a que se propõe mas enquanto produto final, resultante de uma soma de experiências arrebatadoras em forma absoluta de realização pessoal, “onde me sinto bem, gosto de estar e me sinto mais realizada”.

Como acima afirmámos, estas imagens repercutem diferentes concepções de educação ora entendida como ensinar saberes ou “conhecimentos”, educar o ser humano “como pessoa” e ainda instruir, pelo facto de se seguirem e fazer seguir “instruções”. Todos estes conceitos embora próximos e pertencentes ao hiperónimo educação, apresentam,

no entanto, algumas particularidades etimológicas que os distinguem significativamente.

Ensinar tem a sua origem no verbo latino clássico *insignire* que significa estritamente deixar uma marca, um sinal, distinguir-se ou notabilizar-se. Instruir provém de *instruere* que significa literalmente alinhar, preparar ou dispor, termo sobretudo utilizado no exército, para alinhar e dar ordens às tropas. Educar, do latim *educare*, significa etimologicamente cuidar de ou criar. Enquanto se ensina alguma coisa a alguém e se dá uma instrução relativa a um qualquer assunto, educa-se tão simplesmente alguém (cf: Reboul, 2006; Machado, 1991).

Se o professor ensina francês ou matemática quando transmite saberes teóricos alusivos à sua disciplina, instrui quando mostra como se dança folclore para os alunos aprenderem, está a educar quando alerta para um comportamento inadequado ou quando explica o valor da liberdade e o respeito pelo próximo. Em suma, educar aglutina os outros conceitos, uma vez que se trata da formação da pessoa como um todo, “como uma pessoa global, a vários níveis”.

Se relacionarmos agora as imagens de escola com os objectivos enumerados pelos directores de turma entrevistados, ser-nos-á possível aproximá-los, de uma forma lógica, às concepções de educar e de ensinar. Assim, aos objectivos mais estritamente relacionados com o acto de ensinar poderemos considerar o objectivo de adquirir conhecimentos expressos “nas várias matérias” conhecendo “tudo o que diz respeito aos ensinamentos” para promover “o sucesso” escolar. Ao acto de educar se associam os objectivos de formar o cidadão ao “aprender a aceitar os outros”, de formar pessoal e socialmente quando “abrimos portas e janelas aos meninos para a socialização” e ainda o de formar o aluno para a vida, ao “aprender a aprender” pretendendo a “formação integral do aluno” e, deste modo, “garantir o futuro”.

Em função dos objectivos aqui reclamados para a escola, e em consonância com o seu papel “integrador”, a escola ao “socializar, humanizar o homem, fornecendo - lhe referenciais normativos e cognitivos que lhe faltam”, e formando “de acordo com as necessidades da sociedade” (Alves Pinto, 1995, p. 79), assume – se, numa perspectiva funcional, essencialmente, como “meio pelo qual a sociedade renova perpetuamente as condições da sua própria existência”(ibidem).

## Expectativas da escola e sua relação com a sociedade.

*“Muitas vezes a escola não está voltada para os seus clientes”*

De modo quase unânime os directores de turma confessam que a escola não tem respondido às expectativas que se formam à volta dela, tanto às da comunidade educativa, como às da sociedade em geral; esperando-se da escola mais do que dá “a organização não olha muitas vezes para a criança”, do que pode dar pois “tem que dar o que o ministério impõe” ou ainda do que, de facto, deve dar porque “às vezes pedem-se coisas que não pertencem à escola”. Ficam por cumprir as expectativas da formação para a cidadania e da formação profissional pois “até podem aprender as matérias, mas não se tornam cidadãos, nem profissionais com as características que a sociedade exige”. As “imposições do ministério” e o “interesse político” são apontados, pelos entrevistados, como causadores desse incumprimento, não podendo, desta forma, a escola “dar tudo aquilo que devia dar”. Por outro lado o olhar que os pais têm sobre a escola é fonte de descontentamento quer para os próprios, que não obtêm resposta aos seus anseios quer para a escola que não se sente no dever de os satisfazer “os pais querem muito mais, querem que eles (alunos) estejam cá a ocupar os tempos livres, porque não têm para onde ir”.

Em paralelo ao desajuste entre o que se espera da escola e o que esta consegue dar está a inadequação da organização interna da mesma aos seus grandes objectivos e o seu desencontro com a sociedade. São alvo de críticas os horários, tal como se apresentam na realidade actual da escola, constituindo uma “limitação” à execução dos objectivos propostos e o excesso de “burocracias” em que o docente se vê envolvido em prejuízo de um trabalho de equipa, considerado profícuo à colaboração entre os docentes na prossecução dos mesmos objectivos, “[...] tem de investir mais no trabalho de grupo[...] num trabalho que una esforços”. Denunciam ainda, os entrevistados, a primazia, dada pela escola, ao prosseguimento de estudos, muitas vezes desajustado dos interesses dos alunos “devem dar-se aos alunos mais opções [...] deve haver mais cursos tecnológicos” e alguns erros, de âmbito mais particular, como a ausência de uma

avaliação ao trabalho realizado para posterior análise e reajuste de procedimentos” com uma avaliação será um processo contínuo de pequenos e grandes ajustes” bem como uma frágil articulação entre as competências que cabem às estruturas e aos órgãos da escola, fazendo com que haja “às vezes sobreposição de esforços em determinadas áreas e outras em que não estão, de todo, conseguidas”. Neste contexto, atraíam-se também os critérios que devem reger a elaboração dos horários em proveito de outros interesses “ muitas vezes a escola não está voltada para os seus clientes [...] volta-se mais para que o professor tenha aquele horário que o serve a ele”. Num queixume similar, a relação que a escola mantém com a sociedade é caracterizada negativamente, de modo quase unânime, responsabilizando sobretudo a escola que na sua formação não consegue corresponder aos perfis demandados pela sociedade, pois “forma nas mais diversas valências [...] pessoas com cursos, mas não são as pessoas que a sociedade esperaria”; “não forma pessoas que se integrem na sociedade”. A escola encontra-se, assim, “distante” das reais necessidades da sociedade de que faz parte, “vivendo isolada” e “metida numa bolha”. Esta separação assumidamente indesejada, pelos entrevistados, tanto é imputada à própria sociedade, que não colabora, como à escola que também não se abre à comunidade em que se insere e que não interage com ela, “ há um divórcio de ambos os lados [...] temos que dialogar, interagir, estabelecer parcerias”. Parece pertinente referirmos, a partir deste pequeno apontamento, que se por um lado se pretende a integração social para os alunos, reclamando uma consonância entre estrutura escolar e estrutura social, “esperamos que os meninos saiam com lugar na sociedade” como defenderam as teorias de reprodução social de Durkheim, Baudelot, e de Estabelet subentendendo-se um predomínio desta última sobre a escola; por outro lado, a integração na sociedade pressupõe uma interacção, um diálogo entre o indivíduo e a sociedade de que é parte integrante “as empresas e o meio devem apostar mais na escola, [...] a escola deveria ser mais activa, mais interventiva” correspondendo já ao paradigma sociológico da acção defendido por Weber, opondo-se à ideia de mera reprodução social (Weber, 1977). Esta deambulação entre um paradigma e outro é também notória na percepção que os entrevistados manifestam relativamente à profissão docente e à escola, apresentadas de seguida.

## Imagens da profissão docente: um modo particular de ser e a interferência das características pessoais na docência.

*“É um formador de outrem e muitas vezes de si próprio. Obriga a uma relação com toda a comunidade. É funcionar como ser humano e não como um autómato”.*

A figura do docente apresenta uma panóplia eclética de imagens fortemente representativas da complexidade do acto pedagógico, variando da mais intimista “um bocadinho de mãe”, até ao que poderemos designar de mais formal “é dar toda a informação que o ministério quer”. Todas estas imagens, inclusive a mais formal, advêm obviamente da concepção de educação de cada um, bem como de outros conceitos que coexistem na mesma esfera, mas resultam também da relação pedagógica que se estabelece entre educador e educando, visto que a especificidade da profissão docente se reveste de um cariz essencialmente humano e relacional “o sentido do modo escolar de aprender passa muito pela presença pessoal, física, humana daquele que ensina. O saber que nos é trazido por outra pessoa traz imprescindivelmente marca do humano” (Baptista, 2005, p.62). Esse modo particular de ser, assumido, uma vez mais, quase unanimemente é expresso pelo requisito da competência comunicativa para com “toda a comunidade educativa”. No acto pedagógico, o diálogo sustenta assim qualquer tomada de decisão bem como a partilha de saberes, de valores e de sentimentos. Desta forma, diferenciam-se aqui imagens que resultam de uma relação vincadamente marcada pela proximidade, por isso impregnada de afecto, “um amigo, uma mãe, “que ralha e dá mimos” um assistente social, um formador, um modelador” que ajuda na formação do todo”, a até um sedutor por procurar “cativar” os seus alunos para a aprendizagem, bem como imagens que denotam alguma distanciação, igualmente fundamental ao acto de aprender, salientando-se o docente como detentor de um saber técnico “aquele que transmite conhecimentos, [...] que garante que os alunos aprendam as diversas matérias”. Devemos referir a identificação da figura do docente com a figura do pároco da aldeia, denotando ainda remanescentes de uma visão missionária da profissão docente, mas também enquanto pessoa que está atenta, que sabe ouvir e que sabe esperar com paciência tal qual o *pastor* com o seu *rebanho*.

Em súmula o docente é considerado “um actor” por desempenhar múltiplos papéis inerentes às diversas funções que lhe cabem e ainda devido às situações complexas em que os docentes se vem envolvidos; sendo actores, assim, “enquanto sujeitos que levam a cabo acções no contexto de redes complexas de interacções e no seio de constrangimentos de vária ordem”(Alves-Pinto, 1995, p. 99).

Questionados sobre a interferência da sua pessoa na docência, os docentes entrevistados assentiram, sem qualquer reserva, na impossibilidade humana de estabelecer uma linha fronteira entre as duas dimensões: a pessoal e a profissional. Tendo já apurado que a docência se alimenta de uma relação de proximidade e de diálogo criando laços de afectividade, esta separação não são não  exequível “não deixamos de ser nós próprios, com as nossas virtudes e os nossos defeitos” como também não  desejável, pelo menos dentro do que se poderá considerar como bom senso, maturidade profissional ou responsabilidade “ tentamos evitar que certas coisas que são do foro pessoal, não venham para a escola”. Em suma, como diz Savater “a primeira credencial requerida para se poder ensinar, formal ou informalmente e em qualquer sociedade, é ter-se vivido” (2006, p.35).

### **Representações do desempenho do papel do Director de Turma: imagens e descrição das suas acções.**

*“ pai e mãe na escola. É ser a ponte entre escola e família”. “ (um cargo) fundamental, [...] de transmissão, de aconselhamento, de resolução de problemas [...] tudo de acordo com a minha sensibilidade”.*

As diferentes imagens do director de turma que aqui se esboçam são bastante reveladoras da complexidade inerente ao seu papel. Neste percurso traçado pelos entrevistados, o director de turma adopta múltiplas personalidades,  semelhança do actor dramático, a braços com inúmeras personagens, ou ainda em paralelo ao processo de criação heternima do poeta que por um excesso de “forças vivas em acção e de conflito e evolução interconexa e divergente” organiza as suas tendências antagnicas, ou não, em diferentes heternimos, cada um com uma personalidade própria (Prado

Coelho, 1985, p.181). Vejamos de mais perto. O director de turma é aquele que estabelece a “ligação entre a escola e a família” e que assim “chama os pais” para lhes dar notícias do seu educando evitando ainda “o caos”, se cada professor tivesse de o fazer individualmente. Nesta concepção e na sua relação próxima com os pais, o director de turma actua em duas dimensões diferentes em simultâneo: numa dimensão relacional, em contacto personalizado com os pais, estando atento “ ao que se passa particularmente nas suas vidas”, com “uma componente afectiva mais forte do que só um professor titular”, e numa dimensão de gestão, evitando a desordem na organização escolar, onde actua enquanto “ contacto que se pode criar”, como “um coordenador, um viaduto, um intermediário, um elo de ligação, um fio condutor, um interlocutor, um comunicador”, em suma, como “a ponte entre a escola e a comunidade”. Essa mediação não ocorre apenas de dentro para fora ou de fora para dentro, é também estabelecida a nível interno, de dentro para dentro, entre os diferentes actores envolvidos no acto educativo, conseguindo “ fazer uma interligação entre todos os professores, alunos, [...] conselho pedagógico e órgãos de gestão”, tendo, desta forma um público tanto dentro como fora da escola, tanto colectivo, como individual.

Envolvido num “jogo de máscaras” ainda mais complexo, o director de turma representa para alguns entrevistados “pai, mãe, na escola”, pois têm de “ tomar conta deles”. Esta representação do papel do director de turma não é assumida na sua plenitude, sendo esta atribuída aos alunos uma vez que são “eles”que “têm muito essa imagem”, num tempo presente, pois assim é “neste momento”. Poderemos daqui depreender que esta representação do director de turma, nos aparece traçada de forma sinuosa; se se adopta, por um lado, uma identidade paterna ou materna, rejeita – se, contudo, a responsabilidade por tal *perfilhação*. Indicia-se, então, um tempo presente, mas um presente que se mostra durativo, se considerarmos que a imagem que os alunos têm do director de turma, corresponde, no tempo discursivo, a uma expectativa, o que requer uma certa duração temporal; expectativa essa à qual alguns directores de turma procuram responder, na medida em que se vêem como “tudo”.

Estas diferentes representações do director de turma aproximam-se, em certa medida, das representações que os mesmos apresentam relativamente à docência, repartindo-se, de forma praticamente equitativa, entre um universo mais formal, considerado “burocrático” no levantamento das faltas dos alunos da direcção de turma, nos contactos formais com os pais “para falar sobre a descida do aproveitamento, ou de um problema

disciplinar”, e um universo mais intimista já como uma figura protectora e confidente, maternal ou paternal, “ sinto-me avó, [...] é dar-lhes mais apoio ainda do que se dá aos outros, [...] é uma grande carga”.

As acções descritas pelos directores de turma entrevistados reportam-se, na sua maioria, ao trabalho de mediação realizado entre todos os actores da comunidade educativa, em suma, referem-se à imagem do elo de ligação de dentro para fora e vice-versa, por sua vez, intrinsecamente ligada à imagem do gestor “ envolver os professores no projecto daquela turma, [...], ver as dificuldades específicas, [...] arranjar estratégias e ao mesmo tempo envolver as famílias”. Este tipo de trabalho predominante no discurso dos entrevistados é também aquele que domina no perfil traçado pela legislação (cf. Portaria n.º 921/92) correspondendo, assim, ao desempenho que se espera, isto é, às expectativas geradas, a partir daí, relativamente a esse actor. Será seguramente mais fácil descreverem-se acções que se esperam, do que descrever as que são inesperadas. Se agir de acordo com o que está estipulado e definido proporciona segurança e firmeza aos próprios actores nas decisões que devem tomar, desenvolver acções inesperadas significa incerteza e inquietação trazidas pela consciência dos riscos que se correm (cf. Morin, 2000, capítulo IV). Mas prever o imprevisto, ou, esperar o inesperado, é já algo inerente ao cargo de director de turma, que “é um cargo importante por aquilo que pode fazer e por aquilo que realmente faz; [...] há a teoria e a prática, [...] uma coisa é a obrigatoriedade dos encontros, outra coisa é mostrar disponibilidade para estar sempre quando é preciso”, e por isso “assume, sozinho, a definição de estratégias”, sendo “uma pessoa isolada, apesar de, às vezes conseguir a ajuda dos colegas”. De facto, segundo Morin (ibidem) a definição de estratégias é uma via possível para se enfrentarem as incertezas, o inesperado:

«Il y a effectivement deux viatiques pour affronter l’incertitude de l’action. Le premier est la pleine conscience du pari que comporte la décision, le second le recours à la stratégie. [...] Ainsi, la riposte à l’incertitude de l’action est constituée par le choix réfléchi d’une décision, la conscience du pari, l’élaboration d’une stratégie qui tienne compte des complexités inhérentes à ses propres finalités.» (Morin, 2000, pp.99-101).

Por ora, convém anotar que a incerteza subjacente à acção não denota total ignorância do sujeito, neste caso, do director de turma, uma vez que “actuar requer sem dúvida conhecimento (para saber como estão as coisas, e qual é a sua natureza) e imaginação

(para desenhar virtualmente os projectos [...]), mas consiste principalmente em decisão sobre o que vai fazer-se, escolhendo entre os projectos [...]. Actuar é em essência escolher e escolher consiste em conjugar adequadamente conhecimento, imaginação e decisão no campo possível” (Savater, 2004,p.32).

Se actuar significa fazer escolhas, essas escolhas implicam forçosamente ter de se assumir o que cada uma contém de incerto, pois “ a necessidade de actuar é maior do que a possibilidade de conhecer”(idem, p33). Neste contexto, isto poderá traduzir-se num acto de “coragem para dizer aquilo que tem de ser dito”, num presente em que alguns “ pais estão desestruturados”, impondo-se então aqui uma correlação com a imagem maternal ou paternal, do director de turma, acima referida, enquanto imagem caracterizadora da sua actuação face ao inesperado perante novas solicitações, que se fazem, como já referimos, “neste momento” à escola e que deveriam estar asseguradas pelos pais. Referindo-se ao que é hoje exigido à escola, Savater (2006) mostra-se bastante crítico relativamente aos pais, ou a qualquer outro responsável pelas crianças, que “abandonam a tarefa de assegurarem a formação dos critérios da sua consciência moral” outorgando esse “cuidado à escola” (2006, p.67). Significa isso que a socialização primária que “ cria na consciência da criança uma abstracção progressiva dos papéis e atitudes dos outros particulares para os papéis e atitudes em geral”(Berger et Luckmann, 2004, p. 178) foi também entregue à escola, que já leva a cabo grande parte da socialização secundária, ou seja, a “interiorização de sub-mundos institucionais, [...] geralmente realidades parciais”(idem, p.184). A este respeito devemos realçar que o sucesso da socialização secundária depende, por sua vez, do sucesso da primária, “se a socialização primária se realizou de modo satisfatório, a secundária será muito mais frutífera, pois terá uma base sólida onde alicerçar os seus ensinamentos”(Savater, 2006, p. 64) e que, de acordo com o mesmo autor, se a socialização primária requer essencialmente um clima de afectividade, a secundária, essa, baseia-se sobretudo em sessões de trabalho. Dito isto, “ a criança deve amar a mãe, mas não o professor” (Berger & Luckmann, 2004, p.188).

Devemos agora lembrar que esta imagem, apesar de reconhecida, aparece timidamente assumida por alguns dos entrevistados, o que poderá conduzir-nos para o sentimento de incompreensão de que se queixam os mesmos, pois “não é devidamente valorizado, e é muitas vezes incompreendido (o papel do director de turma)”, sentimento esse associado, de forma contraditória, à relevância do papel que o director de turma

desempenha, sendo “ dos cargos mais importantes da escola”, convicção partilhada, desta vez, por todos.

Afinal, o que não é valorizado e o que não é compreendido?

As acções descritas consistem em “estar atento, “ouvir”, “moderar conflitos”, “envolver as famílias”, “fazer circular informação”, “proporcionar bem – estar afectivo” e “ter coragem”. São acções de “ pacificador, conciliador, unificador”, que se traduzem em saber “gerir tudo com sensibilidade” e com o “modo” particular “de ver as coisas”, ou seja, de acordo com a empatia e a subjectividade de cada qual. Reclama-se a compreensão, o que significa, se nos socorrermos da etimologia da palavra, prender, atar juntamente, envolver, apreender com, (cf. Dicionário de Latim, Porto Editora, 1983) tornando mais perceptível a possibilidade de diferentes níveis de compreensão que o próprio conceito comporta. Morin (2000) distingue essencialmente dois níveis de compreensão, o nível intelectual ou objectivo e o nível da compreensão humana intersubjectiva, baseando-se o primeiro na inteligibilidade com o objectivo de se dar uma explicação e o segundo no conhecimento de sujeito para sujeito; “ ainsi, si je vois un enfant en pleurs, je vais le comprendre [...] en retrouvant, en moi mes détresses enfantines, en l’identifiant à moi. ». Para Morin, a compreensão humana « inclut nécessairement un processus d’empathie, d’identification et de projection. Toujours intersubjective, la compréhension nécessite ouverture, sympathie, générosité. » (idem, p. 105). Este processo exige mais do ser humano do que exige a compreensão intelectual, o que significa que aos obstáculos que impedem esta última ainda se acrescentam aqueles que constroem ou impedem o processo de empatia. Não pretendemos aqui dar conta desses obstáculos, mas apenas salientar a necessidade de uma tomada de consciência da complexidade humana, imprescindível à compreensão do outro, à abertura ao outro e à empatia que se demanda, “enseigner la compréhension entre les humains est la condition et le garant de la solidarité intellectuelle et morale de l’humanité”. (idem, p.103).

## Representações do desempenho do papel do Director de Turma: vivência de dilemas e problemas éticos e morais no desempenho do seu papel.

*“ Há coisas que nos ultrapassam, que não estão legisladas; nós não conseguimos desligar, [...] a turma é um núcleo; há uma série de coisas que podem solucionar um problema e não podemos fazê-lo”.*

Parece-nos pertinente referir, antes de mais, que estas foram as respostas mais difíceis de obter junto dos nossos entrevistados, não que os mesmos se recusassem a responder, mas pelo facto da maioria guardar cada problema ou cada dilema *fechado* dentro de si, exigindo um processo de procura interior, de certo modo incompatível com a necessidade de uma resposta imediata.

Os dilemas e problemas éticos ou morais revelados surgem em diferentes áreas de acção da docência, ou seja, estão presentes na relação entre os diferentes actores da comunidade educativa, na relação entre a escola e organismos públicos, na gestão pedagógica, na gestão administrativa, salientando-se contudo aqueles que dizem respeito à relação entre aluno e família, director de turma e família, à relação entre pares, à relação entre director de turma e aluno, com particular atenção ainda para a relação entre escola e outras instituições públicas.

Cada dilema ou problema aqui narrado corresponde a um caso de vida singular, mas muito complexo e por vezes dramático, que nos obriga a um olhar atento orientado não só para os actores envolvidos, já apresentados, mas também para as dinâmicas ou os contextos que propiciam esses dilemas ou problemas éticos e morais. Assim, os contextos onde se despoletam esses dilemas e esses problemas são vivências familiares problemáticas do aluno, interesses divergentes da vida escolar geradores de comportamentos de risco no aluno, falta de apoio institucional para alunos em situações de perigo, o processo de avaliação do desempenho do aluno e situações de oposição frontal à família, levadas a cabo pelo director de turma. No que diz respeito ao contexto familiar problemático, este é descrito com referências à negligência “ uma mãe fechava os oito filhos dentro de um quarto durante o dia todo, o Adolfo que anda em tratamentos psíquicos interrompeu quando o avô morreu, porque não tinha ninguém para o levar ”, à violência “tive uma aluna que dormia com uma faca ao lado da cama por causa do pai e eu dizia-lhe para se proteger, para gritar, para fugir e pedir ajuda, mas para não deixar”,

e ao abandono parental “o ano passado quatro alunos foram abandonados pelo pai e pela mãe”.

Na sua relação próxima com o aluno, o director de turma consegue diagnosticar comportamentos de risco, como por exemplo o consumo de drogas, mas com consciência de que a sua relação de proximidade não é suficiente para resolver o problema. Assim foi com “um jovem inserido na droga, com problemas em casa e queixa na polícia”, em que “tu tens conhecimento, devido ao relacionamento próximo, mas não podes fazer nada”! Esta relação estreita entre o director de turma e os alunos da sua direcção de turma colocam-no frequentemente em situações delicadas, onde se impõe uma escolha entre duas ou mais opções sem que nenhuma delas seja a desejada, tendo por guia apenas a mão da incerteza, “tinha uma aluna que andava com companhias que não eram favoráveis. Será que a menina tinha capacidade para se resguardar e até melhorar os outros? Eu ia perder a confiança dela!”. A intervenção do director de turma teria como consequência a perda da confiança do aluno, essencial à relação pedagógica e ao próprio processo de aprendizagem do aluno, mas o director de turma teve de pesar o menor dos males, ou o menor dos riscos para o seu aluno e optar.

Como pudemos verificar, a relação de proximidade entre o director de turma e os alunos da sua direcção de turma é frequentemente geradora de situações emocionalmente dolorosas, por vezes de uma violência extrema ao viver autênticas situações limite do ponto de vista humano “quando ele morreu, eu fui à segurança social e disse que o processo do Pedro, podia deitar fora, porque já tinha morrido [...] eu não a agredi porque me agarraram [...] desvairada pedi que visse os outros oito (alunos assinalados em perigo), porque naquele dia não morreram vários dos que estavam assinalados porque saíram mais cedo”. Nas situações de perigo relatadas pelos directores de turma entrevistados, é notório o abismo existente entre a urgência da tomada de decisões da escola para enfrentar os graves problemas sociais que o director de turma diagnostica e a capacidade de resposta atempada das instituições de apoio “escrevemos relatórios e relatórios e demora um tempo sem fim até qualquer coisa ser feita e nós vemos os meninos cada vez mais metidos em coisas que não devem. Já passou ano e meio [...] e nunca tivemos resposta. [...] Sabes o que me revolta, é a inoperância!”. A falta de um trabalho concertado entre todos ou simplesmente de comunicação entre escola e instituições de apoio social, neste caso a Segurança Social, não só constroem a actuação do director de turma como podem comprometer a resolução da situação e ou

fazer com que se arraste indeterminadamente “ eu soube pela miúda que tinha sido retirada à família e que ia para um centro de acolhimento. [...] Ela foi em Dezembro e eu em Março ainda tinha que lhe marcar faltas. Soube pelo irmão que estava em Vialonga, [...] mandámos toda a documentação para lá, tudo sem ser pelas vias oficiais”.

O mesmo desencontro é apontado aos profissionais de saúde que colaboram com a escola “a gente não se consegue entender e conjugar esforços”, observação esta que evidencia a necessidade de um trabalho de equipa em detrimento do trabalho isolado e infrutífero realizado por cada profissional, “não sei qual será a pista, mas o que é certo é que estes meninos com problemas do foro psiquiátrico e psicológico são sempre muito difíceis de acompanhar”. Este desacerto entre directores de turma e “sobretudo psicólogos”, em concreto, é aqui justificado pelo facto de não falarem “a mesma linguagem”, ou ainda porque “ não vemos, da mesma maneira, o mesmo indivíduo”, questão esta que salienta a falta de consenso entre os actores envolvidos na tarefa educativa. São esses consensos sustentados, por exemplo na teoria comunicativa de Habermas (2005) e ainda a interacção, o diálogo, a cooperação, que podem evitar estas rupturas entre o trabalho levado a cabo por cada um destes actores, de modo isolado.

“Seul le modèle communicationnelle d’action présuppose le langage comme un médium d’intercompréhension non tronqué, où locuteur et auditeur, partant de l’horizon de leur monde vécu interprété, se rapportent à quelque chose à la fois dans le monde objectif, social et subjectif, afin de négocier des définitions communes de situations”(idem p.111).

No entanto, para situações “especialmente delicadas do ponto de vista humano”, como as que aqui foram nomeadas, Isabel Baptista (2005, p.119) vai mais longe, se assim pudermos dizer, em defesa de uma ética aplicada, e assume que apesar da “ existência de autênticas comunidades de diálogo, de discussão e comunicação, [...] a vinculação a valores universais, capazes de transcender as verdades que possam, legitimamente, ser produzidas numa qualquer comunidade de discussão” é a seu ver “indispensável na afirmação de uma sabedoria prudencial, necessariamente subordinada a um sentido, a uma estratégia [...] sobretudo quando a realidade é a da educação” (idem, p.121).

No contexto da avaliação dos alunos, sobretudo da tomada de decisão de passar ou de reprovar um aluno, o director de turma passa por grandes tensões subjectivas derivadas das divergências que proliferam, nas reuniões de avaliação. Avaliar o processo de

aprendizagem de um aluno, é por si só, bastante complexo quer pela diversidade dos factores a ter em conta, desde modelos de escola, paradigmas, objectivos e critérios de avaliação quer ainda pela dificuldade em lidar com a componente subjectiva que envolve todo o processo (cf. Valadares e Graça, 1998) e é neste contexto que o director de turma procura agregar e conciliar as avaliações individuais de cada docente ora acordando, ora objectando as considerações feitas que serão determinantes para a passagem ou para a retenção de um aluno. As deliberações tomadas sobre o desempenho dos alunos não são sempre representativas das convicções do director de turma “retenções repetidas, duas, três vezes [...] eles vão-se perdendo e acabam por abandonar a escola” ou da sua vontade “ter de reter um aluno por excesso de faltas, custa ao DT, há alunos que têm imensas capacidades e faltam”, pois o conhecimento que possui de cada aluno da sua turma leva-o a um nível de compreensão mais profundo do que a maioria dos seus pares e onde, por vezes, os normativos que uniformizam a realidade (aplicados a todos, indiferentemente) se consomem perante a complexidade de cada situação particular “sabemos muitas vezes que o aluno trabalhou e depois [...] vota-se pela retenção”. Estes conflitos têm a sua origem na discordância do director de turma relativamente à posição dos docentes do conselho de turma quer por valorizar de modo diferente o desempenho do aluno, quer por encarar a retenção como um caminho para o abandono escolar, quer ainda por considerar a legislação desajustada da realidade. Assistimos, nestes casos, a conflitos entre o pensamento do director de turma, as suas convicções, e as convicções dos docentes do conselho de turma, preferindo silenciar a sua voz para não ser “mau colega” ou para não se expor ao olhar dos outros “mas depois não tenho coragem de chegar ao colega e dizer: olha, tu fizeste mal” ; e ainda entre o pensamento do director de turma e um condicionalismo exterior, que é a legislação existente, relativa, neste caso, à retenção por excesso de faltas.

Parece - nos relevante lembrar que para os entrevistados a escola tem como objectivos não só instruir, mas também socializar, educar e formar o ser humano, o que significa conceptualizar a docência, na sua essência, como “profissão propriamente ética”, tendo em conta que “educar e formar é criar hábitos, é agir sobre a maneira de ser e o carácter, é levar a que se adquiram usos e costumes [...] afectados de valores” (Silva, 1997, p. 172). Valores esses, que são hoje postos, constantemente, em confronto com a dureza desconcertante de um presente fugaz (como são exemplo os casos acima referidos), “marcado por situações absolutamente singulares e especialmente delicadas do ponto de

vista humano” que aflige os docentes na busca extenuante de respostas. A docência vive hoje com uma redobrada preocupação ética, a que lhe é conferida pela sua própria essência formativa e aquela que é gerada pelas inquietações dramáticas do seu quotidiano.

Neste âmbito alguns entrevistados confessaram que não tinham conseguido resolver os dilemas ou os problemas éticos e morais, quer por questões de mobilidade “ acabou o ano e não pude continuar nada, mudei de escola”, quer por se perder o contacto com os alunos quando termina o ano lectivo e assim perder a possibilidade de acompanhar a situação “ consegue-se controlar a situação até o ano escolar terminar, mas depois disso fica entregue a ele próprio” ou ainda pela falta de articulação entre instituições “denunciou-se a situação e depois deixámos de saber o que aconteceu aos miúdos”.

Manifesta-se nestas palavras a urgência de diligências de colaboração, de cooperação entre instituições e entre os diferentes actores envolvidos no acto educativo, desenvolvendo parcerias capazes de *criar laços* e assim mobilizar todos os intervenientes, ao contrário dos encontros meramente pontuais, constrangidos a que muitas vezes assistimos. Dito isto, parece-nos evidente que “ a escola precisa de activar os seus modos de ligação à comunidade, multiplicando-os e reinventando-os.” (Baptista, 2005, p.72).

#### **Representações do desempenho do papel do Director de Turma: opinião sobre o perfil para o desempenho do papel.**

*“ Deve ser uma pessoa que tenha paciência, flexibilidade, tolerância [...] com perfil que manifeste abertura, capacidade de diálogo”. “Professores com facilidade na resolução de problemas e sobretudo nas relações interpessoais”. “Ser muito perspicaz, saber conversar, saber ouvir”.*

No que diz respeito ao perfil do director de turma desenhado pelos entrevistados salienta-se a opinião crítica generalizada aos critérios existentes ou à alegada falta de critérios para o exercício do cargo “ não sei se os critérios funcionam assim [...] é uma verdade que as selecções nem sempre são as melhores; [...] eu não sei quais são, [...]

acho que é só para completar horário”. Ainda assim, o desempenho do cargo tem em conta a possibilidade de se dar continuidade ao trabalho desenvolvido com os alunos, de preferência por um docente do quadro da escola, “ começamos por dar continuidade aos Dts, por exemplo quem tinha 5º ano vai continuar no 6º; depois sempre professores que estejam integrados na escola”. Defendem, os mesmos, para o desempenho do cargo a “capacidade de abertura, de diálogo, [...] a facilidade na comunicação, na resolução de problemas, e sobretudo nas relações interpessoais” bem como a necessidade de uma avaliação do trabalho que é realizado. Se por um lado se valorizam as competências relacionais para o exercício do cargo, de modo a que se possa “ tente ajustar” cada director a uma determinada turma, por outro lado reconhece-se a dificuldade em definir essas competências enquanto critérios de selecção “acho que é muito complicado ver isso. Só se viéssemos já com uma descrição psicológica, com uma análise psicológica no nosso processo; é muito complicado, de facto”. À “dificuldade” de as identificar em cada docente, uma vez que dizem respeito ao carácter, à personalidade e à formação pessoal de cada um, acrescenta-se a dificuldade de se responder à necessidade de uma “preparação específica” para ser director de turma. Adianta-se, no entanto, que é “urgente serem alertados” para a complexidade do desempenho do cargo aludindo para isso a uma formação entre pares e no seu dia-a-dia, de modo a “ discutirmos as coisas, esclarecem-se as dúvidas”. Uma formação construída a partir da reflexão sobre a complexidade da realidade de cada escola de modo a fazerem face às necessidades reais de cada uma (cf. Perrenoud, 1999; García Carlos, 1999), contrariamente às respostas obtidas em acções de formação onde se frustraram expectativas, como afirmam, mais adiante, alguns entrevistados “mais de metade da acção foi sobre burocracia”.

### **Representações do desempenho do papel do Director de Turma: motivações para ser director de turma.**

#### ***“Gosto de me relacionar com as pessoas”***

Dito isto, salientam-se entre as respostas dadas, a relação de proximidade, com os alunos e sua família, a relação de afecto, como única motivação para ser director de turma “consegue-se ter uma ligação muito mais próxima, [...] o director de turma tem

possibilidade de estar mais em contacto e de poder fazer mais [...] gosto das crianças, [...] cada vez compreendo mais que todas as crianças que têm problemas de indisciplinas são vítimas de histórias de vidas complicadas”; o que decorre de forma lógica do perfil que os entrevistados traçaram para o desempenho do cargo “ se pudesse ser como eu vejo, é basicamente o contacto [...] agora ter de carregar um dossier que no fim deve ter umas 1500 ou mais de 2000 páginas, não há paciência”. Como já tivemos ocasião de observar, a relação de proximidade e de afecto é também fonte de grande sofrimento e de dilemas para os directores de turma o que nos ajuda a compreender que apesar de ser o cargo “mais importante da escola” e de gostarem “de se relacionar com as pessoas”, se os mesmos pudessem optar, a escolha seria recusar o cargo, pois “ é um cargo muito difícil, muito descompensador a nível emocional, [...] eu fiquei muito afectada psicologicamente. Cheguei ao fim com antidepressivos [...] com uma frustração enorme, são situações mal resolvidas...”. Estas vivências dos directores de turma são, na sua maioria, desconhecidas dos outros actores, sendo pontualmente partilhadas com o sigilo de algum par mais próximo, junto de quem se procura compreensão e amparo; fazem parte daquilo que é vivido, mas não é dito (cf. Perrenoud, 1999), no quotidiano do director de turma.

### **Representações do desempenho do papel do Director de Turma: valorização do papel de director de turma.**

*“ Só quem é DT sabe a dificuldade que é...”*

De uma forma genérica o cargo de director de turma é pouco valorizado por aqueles que nunca o desempenharam “ toda a gente dá pouco valor ao director de turma, [...] as pessoas não têm a mínima ideia do trabalho do director de turma”, sendo apenas reconhecido, dentro da escola, por quem é ou já foi director de turma “ só quem é Dt sabe a dificuldade que é” ou ainda pelos pares mais próximos, do conselho de turma “ quem reconhece mais são os professores da turma, os outros passa-lhes um bocado ao lado”. A nível externo são os pais, quer os que são directamente implicados nas situações “ se tiverem algum problema, sabem que podem vir ter comigo” quer aqueles que, ainda que timidamente, participam na vida da escola os que reconhecem algum valor ao trabalho realizado pelo director de turma, “ nem todos os encarregados compreendem muito bem esse papel, [...] pelo menos sentem quando estamos com o

coração aberto para os filhos”. A tutela é aqui também alvo de críticas dos entrevistados por esperar que as complexas funções atribuídas ao director de turma (cf. decreto - regulamentar 10/99 de 21 de Julho) mereçam apenas duas horas semanais de redução da componente lectiva; duas horas completamente irrisórias para a realidade do trabalho que aqui tem sido referido. A esta observação importa acrescentar que o decreto regulamentar referido apenas indica que o cargo deve ser atribuído de preferência a um docente profissionalizado e que a legislação respeitante ao recrutamento para a categoria a professor titular (cf. Decreto- lei nº 200/2007 de 22 de Maio) avalia o exercício do cargo de director de turma pontuando - o com apenas com dois valores, enquanto pontua com mais valores qualquer outro cargo de coordenação como é exemplo o de Coordenação de Departamento, pontuado com seis valores.

É ainda curioso notar que a direcção de turma seja reconhecida no Projecto Decreto-lei 771/2007 do novo regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário como uma estrutura de coordenação a par com os departamentos curriculares, “neste domínio, o presente decreto-lei estabelece um enquadramento legal mínimo, determinando apenas a criação de algumas estruturas de coordenação primeiro nível (departamentos curriculares) com assento no Conselho Pedagógico e de acompanhamento dos alunos (conselhos e directores de turma).” Ignora-se uma vez mais, no contexto das reformas educativas, a figura do director de turma, ainda que a tutela admita a importância dessa estrutura de coordenação para a escola, por isso nos parece compreensível que “ se os professores tivessem a opção de escolha, muitos recusariam o cargo”.

Estratégias de desempenho do director de turma: estratégias para envolver os outros actores e para resolver problemas.

*É “essencialmente uma estratégia de diálogo”*

Retomando agora a ideia de estratégia a que já fizemos alusão, enquanto recurso imprescindível para enfrentar situações inesperadas e as incertezas inerentes às acções, e

às decisões tomadas, guiadas ora pela prudência, ora pela audácia, ora por ambas (cf. Morin, 2000; Morin, 2004), podemos verificar que as estratégias desenvolvidas pelos nossos entrevistados consistem essencialmente em compromissos assumidos entre os actores envolvidos, tendo por base o diálogo estabelecidos nos permanentes contactos, a compreensão e a confiança “ é fundamental ouvir, [...] qualquer pessoa gosta de saber que tem ali alguém, que os pode ouvir e ajudar”, com consciência da singularidade de cada situação “ as estratégias são postas à prova em cada caso, [...] dança-se conforme a música” e ainda da fragilidade das próprias estratégias desenvolvidas, “sabendo que não se resolvem os problemas de toda a gente”, pois certo é que apesar das estratégias, “ il demeure une irréductible incertitude liée à l’écologie de l’action, aux limites du calculable, aux antagonismes d’impératifs, aux contradictions éthiques, aux illusions de l’esprit humain” (Morin, 2004, p.59).

### **Estratégias de desempenho do director de turma: prioridades de acção**

#### ***“ A acção fundamental é a preparação para a vida”***

Entre as acções levadas a cabo pelos directores de turma, destacam-se as que envolvem sobretudo os alunos com prioridade para o desenvolvimento da formação cívica e o desenvolvimento da personalidade, ou seja, “ a formação dos miúdos, o aprender a ser, [...] cabe sobretudo ao director de turma a formação integral do aluno” tendo ainda particular atenção à relação com os pais e encarregados de educação, pois “ o que me agrada é trabalhar o bem-estar dos alunos, e isso implica estar em contacto com a família”. A prioridade dada ao aluno advém naturalmente do facto de este ser, quer directa quer indirectamente, o destinatário de todas as diligências do director de turma; o primado dado à formação cívica e à formação do carácter poderá encontrar fundamento no facto de também ser um dos princípios fundamentais da própria docência (cf. lei de bases do sistema educativo, capítulo I, artigo 3º). É notória a soberania dada às dinâmicas relacionais no desempenho do director de turma “ eu preciso de os sentir comigo, mas é uma questão de relação, de proximidade, de estar por perto”, claramente de acordo com as finalidades educativas enunciadas pelos mesmos e com a imagem que projectam do director de turma. É na autenticidade dos testemunhos presenciais que se forjam os compromissos entre quem demanda e quem toma a seu

cargo essa busca, certos de que “ a única forma de aceder ao mistério do outro, é entrar em relação, é tentar entrar em contacto com esse mundo pessoal através de um movimento de aproximação contínua” (Baptista, 2005,p 53).

### **Estratégias de desempenho do director de turma: relevância da liderança e das normas no desempenho do seu papel.**

*“ É importante que haja alguma forma de liderança, [...] acho que é preciso ter bom senso essencialmente”, “ a lei é para se cumprir, mas fica muito aquém”.*

Relativamente à relevância da liderança, os directores de turma entrevistados consideram na sua maioria que “é importante que haja alguma forma de liderança, capacidade de movimentar, de mobilizar” quer como forma de “partilhar a responsabilidade” quer como forma de a assumir enquanto modelo a seguir “ eu entendo liderança como autoridade, [...] deve ser como um modelo” pois o papel do director de turma é “ quer queira, quer não, mais do que os outros”. Ainda que se valorize a autoridade “ tanto no conselho de turma como com os alunos”, com consciência que “não é autoritarismo” notabiliza-se a complexidade da liderança no contexto do desempenho do papel de director de turma uma vez que esta “não é só autoridade, é relacionar-se”. Faz-se aqui referência a diferentes concepções de liderança “até pode ser uma pessoa muito flexível, capaz de levar, por via emocional, a água ao seu moinho” ora mais próximas ora mais distantes do conceito de autoridade, umas ajustadas aos traços da personalidade podendo ser “ uma pessoa sensata, capaz de ouvir, de ponderar e decidir sempre pensando no bem-estar do grupo”, outras às situações ou ainda aos estilos de liderança adoptados consoante os seus destinatários, “ com os alunos tem de se saber dizer que está bem ou que está mal, sem ser rígido, [...] tem de ter uma liderança forte com os colegas, dentro da direcção de turma e também deve saber conversar com os encarregados de educação, de forma que entendam que todos trabalhamos no mesmo sentido”. Ainda neste contexto julgamos pertinente reparar que se acentua a necessidade de uma liderança mais “forte” com os outros docentes, o que nos parece estar relacionado com a necessidade de apelar ou de motivar os colegas à colaboração e à cooperação, como poderemos ver um pouco mais adiante. Reforça-se

esta indigência de liderança para com os colegas ao questionarem unicamente a pertinência de uma liderança para com os alunos, “ não sei se é bem liderar, [...] eles têm de sentir que o director de turma resolve os problemas, que os consegue ajudar, que os defende. Liderança, onde? Acho que é preciso ter bom senso essencialmente. Essa palavra é um bocado forte”. Podemos afirmar que no desempenho do seu papel, o director de turma vale-se de formas distintas de liderança ora apoiada na relação afectiva, para com os seus alunos ora apoiada na legitimidade do cargo para com os colegas, “pois tem que impor alguma disciplina nas reuniões e tem de ter capacidade de dirigir”. Em suma, a liderança aqui descrita em contexto pedagógico, quer formal quer informal, manifesta-se no compromisso assumido entre todos os actores envolvidos com base no diálogo, na partilha de responsabilidades e na partilha de princípios e valores. Neste sentido, podemos considerar que a liderança desenvolvida pelo director de turma corresponde a uma “voz moral”, fundamentada na criação de laços de afectividade, de sentimentos de pertença, nos valores partilhados, na cooperação e na negociação dos diferentes interesses (cf. Sergiovanni, 2004).

Ao abordarmos o desempenho do director de turma parece-nos inevitável questionarmos a relevância dos suportes normativos, quer os que são definidos a nível interno da escola quer os outros, na realização das funções que hoje lhe cabem na escola. Assim, se por um lado a “lei é para cumprir”, se “o que está no regulamento (interno da escola) é para cumprir” de modo a que “haja uniformização”, por outro lado as normas não ajudam “a resolver alguns problemas”, pelo menos os que “ não estão catalogados”. Para a maioria dos nossos entrevistados os normativos servem para dar “ um suporte legal, para enquadrar algumas acções que o DT tem de desenvolver, mas ficam muito aquém”, chegando a considerar que “se nos regermos pelas normas, não se desempenha um bom papel de DT” evocando o inesperado e as ambiguidades que se vivem na escola e onde as normas encaham “ os alunos são imprevisíveis, [...] a escola não é um palco, onde nós podemos acender ou apagar as luzes quando as coisas correm bem ou mal”.

Servindo os normativos de “farol”, a orientação a seguir é, para os nossos entrevistados, “o bom senso” que se rege pela “cabeça e também pelo coração”, pois “o papel do DT vai cada vez mais para além daquilo que está legislado, para além das normas, cada vez mais...”. Contudo os normativos também criam algum embaraço ou constrangimento ao director de turma, “ basicamente atrapalham” na medida em que o submergem em

procedimentos burocráticos morosos que acabam por “não surtir o efeito” desejado, perdendo-se “demasiado tempo com papéis” ficando com “pouco tempo para estar com os alunos” sendo por vezes infecundos na maioria das situações que se vivem hoje na escola “às vezes o que a legislação me obriga a fazer não é a melhor maneira de chegar à resolução do problema”.

Dito isto, apuremos agora como os nossos directores de turma procuram resolver os problemas. Alguns, “antes de seguir os trâmites legais”, procuram “resolver de uma forma diplomática, é falar com as partes envolvidas”, socorrendo-se, no entanto, das normas “a partir do momento em que há litígio”; outros confessam que “se eu tiver de tomar outra posição, em determinado momento, e se entendo que é a melhor, vou tomá-la. Tenho é de assumir que a tomo e justificá-la a quem de direito”, pois “quando as situações são complexas é porque as normas se esgotaram, temos de adoptar outros procedimentos adaptados à situação, [...] crio eu”. A criatividade mencionada pelos entrevistados não é mais do que fazer tudo “aquilo que devo e o que não devo”, ou seja tudo o que está e o que não está regulamentado, sabendo que “muitas das vezes não se levava a bom porto se fossemos só a seguir as normas que estão no papel.”. Assim, o que está regulamentado é encarado, de forma contraditória, ora como um recurso ora como uma restrição no desempenho do director de turma; servindo simultaneamente de refúgio “em princípio tenho de me defender, pois tenho de seguir as normas, [...] qualquer professor tem de se defender e não fazer outra coisa qualquer” e de limitação “há sempre uma legislação vigente que nos vai impedir de uma actuação aqui e agora, mas tem de haver sempre um normativo”. Contudo, a maioria dos nossos entrevistados não se molda a essa limitação e opta pela inconformidade, que vê para além das normas “se a solução não estiver numa norma, a gente tem de encontrar a solução de alguma maneira”.

**Estratégias de desempenho do director de turma: descrição dos poderes do director de turma, necessidade de formação.**

*O director de turma “tem poder para resolver casos normais, para algumas situações não”. Quanto à formação “temos formação em pedagogia, a direcção de turma é um desafio”.*

Se os directores de turma não encontram, nas normas, as respostas a determinados problemas que precisam de resolver, o que podem eles fazer?

Creemos que esta interrogação problematiza o poder que o director de turma possui ou não possui no desempenho do seu papel, para resolver situações que não encontram solução nos normativos. Os directores de turma entrevistados consideram a esse respeito que possuem poder para “resolver casos normais, dentro da escola, para a parte burocrática”, mas “para o resto não”. Explicam que “nos casos difíceis”, isto é aqueles que “ultrapassam a própria escola”, o director de turma deixa de ter poder, “porque não existe nenhuma legislação que cubra, [...] há problemas que fogem à escola sobre os quais o DT não tem poderes”, nomeadamente “quando os casos extravasam para a comunidade, precisam (os directores de turma) de mais poder; a vida é mais complexa do que aquilo que se pode pôr em folhas de papel e portanto a gente (o DT) extravasa”, defendem os mesmos, acrescentando ainda que se regem então “pela boa vontade”.

Neste contexto, os directores de turma solicitam um trabalho desenvolvido em “equipas pluridisciplinares, porque é necessário um psicólogo, um assistente social; é necessário haver equipas com vários técnicos de intervenção” reconhecendo, uma vez mais, que a formação, inicial ou não, que possuem “ não é suficiente para fazer uma intervenção a nível familiar”. Já vimos que o director de turma convive frequentemente de muito perto com situações emocionalmente difíceis como o são as vivências familiares onde existe a violência, a carência de ordem material e afectiva ou ainda no contexto de problemas éticos e morais como o de ter de reter um aluno mesmo sabendo que as consequências poderão ser perniciosas, uma autêntica “miséria, porque não vai conseguir fazer nada”.

Neste âmbito e como já tivemos oportunidade de referir, os directores de turma sentem, de modo geral, necessidade de uma formação específica relativa à direcção de turma, pois “ no início toda a gente sente”, assumindo que se poderia obter através do diálogo, da troca de experiência, e da partilha entre pares, uma vez que “ a parte burocrática do papel de DT se aprende facilmente, mas a outra parte, que trabalha com sentimentos, com vivências é mais difícil [...] e o que nos vale é a boa vontade de alguns colegas [...] nós professores, se calhar, temos que nos ajudar mais uns aos outros”.

## **Estratégias de desempenho do director de turma: descrição da relevância do seu papel na elaboração do projecto curricular de turma.**

*“Na elaboração do projecto curricular “o director de turma é o elemento mais importante”*

O desabafo revelador de alguma solidão sentida pelos directores de turma encontra consistência em algumas das considerações relativas à elaboração do projecto curricular de turma, reconhecendo – se ao director de turma o protagonismo na definição de estratégias para os seus alunos, uma vez que “ assume esse papel sozinho” e “ leva os colegas a organizarem-se e a pensar qual o projecto que seria melhor”. Embora materializados no próprio projecto em si e na pertinência da sua existência, a relevância do papel do director de turma na elaboração do projecto curricular merece alguns reparos dos nossos entrevistados. Ainda que o director de turma tenha um papel relevante na elaboração do projecto curricular, na opinião dos nossos entrevistados este não corresponde às expectativas que se fazem à volta do mesmo, chegando a considerá-lo “ um logro”, uma obrigação, “ mais um papel que se tem de fazer, [...] uma chatice burocrática que tem de ser feita”. Examinando os pontos fortes e os pontos fracos descritos poderemos sintetizar que o “levantamento de dados” feito pelo director de turma “ para se perceber com que crianças é que se está a lidar” e “a articulação de estratégias de actuação” constituem os pontos fortes; a articulação de conteúdos “muito difícil de se fazer” e a falta de cooperação e de colaboração entre os professores serão os pontos fracos “ as pessoas estão com pouca vontade para este tipo de trabalho, as reuniões são poucas para esse projecto, [...] muitas vezes o grupo não é homogéneo, [...] ele fica no papel, [...] é essencialmente teórico”.

A responsabilidade deste “logro” é parcialmente assumida pelos nossos entrevistados, enquanto membros do conselho de turma, ou enquanto docentes, mas não o é no seu desempenho de director de turma. Comprometem-se as frágeis colaboração e cooperação entre os docentes, “cada um trata do seu papel, os encontros são impostos e formais, [...] eles vão colaborando, eu acho que é muito aquém; não é espontâneo”, desvalorizando, contudo, a impossibilidade de se cumprir um projecto onde a maioria

não participou e onde a maioria não se revê “ a construção de currículos integrados pressupõe uma visão da escola e do currículo que privilegia a participação e a co-responsabilização dos diferentes actores educativos, numa acção articulada e coerente com os princípios por todos assumidos e com todos negociados”(Leite, 2001, p. 27). Parece-nos ainda relevante anotar que existe uma dissonância no discurso dos nossos entrevistados entre as intencionalidades definidas para a escola, investindo “nas relações interpessoais, na formação da personalidade, na formação da cidadania” e as que podemos entrever nos projectos curriculares de turma “é importante, ajuda a conhecer quem são os alunos daquela turma, [...] é importante porque pode sugerir como abordar um tema; é um bom documento para se saber o que se fez”. A afirmação de um director de turma ao confessar que “ o projecto de turma ainda não está a ser bem explorado”, pois “as pessoas ainda estão muito presas a modelos” sustenta, a nosso ver, a distância que existe entre o que os directores de turma almejam para a escola e o que conseguem materializar nos projectos curriculares de turma.

#### **Estratégias de desempenho do director de turma: descrição do desempenho do seu papel e interferências das características pessoais nesse desempenho.**

*“O director de turma é o elemento mais importante, [...] um porto seguro a que todos recorrem”. “ Como eu considero que ser director de turma é funcionar como ser humano e não como autómato, interfere”.*

Na descrição do seu desempenho no papel de directores de turma, os nossos entrevistados revêm-se claramente nas imagens que projectaram no início da entrevista relativamente a esse papel “ sou um porto seguro a que todos recorrem, [...] uma mãe que educa, uma pacificadora, sou bastante presente, exigente e solidária; amiga”. Identificam todos no seu desempenho a sua própria pessoa “ no fundo sou eu sempre, não deixamos de ser nós próprios com as nossas virtudes e os nossos defeitos”, procurando actuar dando o melhor de si mesmo, não só profissionalmente mas ainda sob o ponto vista humano, “ fui o melhor que pude, em termos de entrega foi total”. O reconhecimento da interferência da personalidade no papel que desempenham enquanto directores de turma leva-os a reforçar a necessidade de uma formação ou de uma preparação para o exercício do cargo “ o tempo do fazer utilizando o senso comum

unicamente, já não poderá ser aceite nesta escola, inserida numa sociedade cada vez mais exigente para com as dinâmicas escolares”. A esta intersecção do *eu* e do director de turma ainda se acrescenta a do director de turma e do docente onde o *jogo de influências* se exerce do primeiro para o segundo “nunca consigo desligar os dois papéis. [...] É diferente, o DT não tem barulho na sua aula, [...] é sempre onde, vou mais atrasada”, mas nesta encruzilhada acima de tudo “é a formação da pessoa que conta”. Poderemos então depreender que as características pessoais são, em suma, o factor com maior ascendência no desempenho quer do papel de director de turma quer de docente, determinando assim as diferenças de actuação desses mesmos papéis “a pessoa leva sempre para onde quer que vá um bocado de si própria”.

Embora exista uma grande diversidade de elementos a ter em conta é certamente da dinâmica entre essa intersecção de papéis, o do eu, o de docente e o de director de turma, e os alunos que germinam os frutos, uns doces “é muito gratificante para nós quando eles voltam, [...] muitas vezes deixamos de ser directores de turma, mas as crianças continuam ligadas a nós, vão ter connosco para matar saudades”, outros amargos “tenho um miúdo que não consegui agarrar, e isso deixa-me angustiada, porque aquela família é desestruturada, [...] apesar de todos os esforços a miúda era muito revoltada, acabou por chumbar”.

### **Estratégias de desempenho do director de turma: factores de constrangimento na sua actuação e cumprimento de todas as funções.**

*São constrangimentos “a desestruturação e desmotivação das famílias com todos os problemas”. “Olha, não só cumpre as que lhe compete, como também desenvolve muitas que não lhe compete”.*

Tendo sido já analisadas as estratégias de desempenho torna-se pertinente examinarmos agora que factores os directores de turma consideram ser um constrangimento ao desempenho do seu papel. Poderemos então começar por distinguir aqueles cuja responsabilidade recai nos actores internos da escola daqueles que se geram na relação com a comunidade educativa, ou com a tutela. Assim, relativamente a estes últimos, responsabiliza-se a tutela pela instabilidade do corpo docente o que impede o director de turma de dar continuidade ao trabalho desenvolvido “acabou o ano, não pude continuar

nada. Mudei de escola. Isso também é um factor que impede de ir mais longe” e por algum desajustamento dos suportes legais à realidade escolar “ as próprias leis, as próprias normas, são muito cegas. Não se pode pôr tudo no mesmo saco”. A legislação é ainda entendida como uma restrição à iniciativa do próprio director de turma “se a legislação fosse mais aberta, acho que haveria mais DTs a irem mais além do que lhes é atribuído”, não significando isso que pretendam ultrapassar a lei, mas que a mesma possibilite maior autonomia, ou “ abertura” para se resolverem situações complexas “além” do trabalho burocrático, aqui considerado como limitação e simultaneamente como subterfúgio do director de turma perante a sua impotência na resolução de tais situações, como pudemos ver, pois o director de turma, a “ponte” onde atravessam todos os olhares, detém um poder essencialmente relacional (cf. Teixeira, 1995). Nessas situações complexas, nomeadamente na relação com a comunidade, com os pais e encarregados de educação constituem constrangimento o “ desinteresse e a desmotivação dos pais, a família é parte do problema e tem de se envolver na resolução do problema”, a falta de resposta por parte dos organismos” e ainda o facto de se estar “ de costas viradas para a comunidade”.

Os constrangimentos cuja responsabilidade recai directamente sobre os actores internos são, por sua vez, a formação diminuta dos directores de turma e dos docentes em geral quer para a compreensão do papel, sujeito a diferentes interpretações, “ falta formação no que se prende com a compreensão do conceito de director de turma e de direcção de turma” quer para o exercício deste cargo “ as pessoas não sabem recorrer aos sítios certos, para resolverem os problemas”. O medo de ficar exposto às críticas dos seus pares também influencia o desempenho do director de turma, que prefere agir em conformidade com os procedimentos habitualmente desenvolvidos, de modo a não se sujeitar a interpretações erróneas, como acontece frequentemente entre docentes, julgados pelos seus pares ou pela hierarquia, sem qualquer explicação (cf. Perrenoud, 1999). Este receio poderá significar o cumprimento superficial das suas funções “ por receio de invadir aquele campo da pessoa”, ou a solidão “ (uma pessoa) fecha-se, não é?” quando se opta por ir “mais longe”.

Assim, de um modo bastante lógico, a nosso ver, é daí que advêm sobretudo as convicções de cumprimento ou incumprimento de todas as funções que o director de turma deve desempenhar. Se por um lado o director de turma está convicto de que vai

“tentando gerir tudo”, e de que o “ consegue, com um sofrimento muito grande da papelada toda”, muito maior é a sua convicção de não o conseguir dentro do que seria, para si humanamente desejável, ainda que consciente de ter dado o melhor de si mesmo “desenvolve sempre mais umas do que outras, [...] a parte burocrática, se não tiver tempo, tem de o arranjar, agora o resto depende muito da boa vontade de cada um, [...] às vezes não consegue desenvolver as (funções) que lhe compete, porque está envolvido muito nas outras”.

**Estratégias de desempenho do director de turma: competências para o desempenho do papel de director de turma e seu contributo para a formação pessoal e social dos alunos.**

*As competências, “ antes sobre do que falte!” É um “bom contributo para a formação dos alunos, [...] se não forem indivíduos bem formados, é uma frustração”.*

Questionados sobre as competências necessárias para o desempenho das suas funções, os directores de turma consideram que “as que têm hoje” enquanto “elo de ligação com a comunidade” bastam, pois “o que está escrito dá para tudo”, sendo “ um ponto de partida muito importante”, e “sendo difícil de lhe pedir mais qualquer coisa”, na certeza de que “ fazer mais é humanamente impossível”. Curiosamente, nem o facto de existirem dificuldades no cumprimento das suas funções nem o facto de não conseguirem “humanamente fazer mais” levou qualquer um dos entrevistados a questionar a definição de competências consignadas na lei para o seu papel, reconhecendo apenas que pedir “mais” não seria possível, mas sem atenderem à hipótese de pedirem menos! Partindo do princípio de que a parte burocrática é sempre assegurada, como já aqui foi referido pelos próprios, sabendo que esse é o trabalho que terá mais visibilidade uma vez que é discutido nos conselhos de turma e é posteriormente exposto em documentos oficiais (registos internos e externos de avaliação), as competências que dizem respeito à “ capacidade de ouvir, de conciliar, de valorizar, de alertar, de perceber os dois lados” essas, as mais difíceis, não as podem diminuir, pois consideram-nas mais importantes do que as outras “ para além de fazer a sua função burocrática, tem de gostar dos seus alunos, não por aquilo que eles são (alunos) mas como filhos, todos por igual”. Assim, as competências que “ estão na lei

são suficientes, [...] agora depende do que cada director de turma faz com as competências”.

Neste âmbito, os nossos entrevistados consideram o papel de director de turma um bom contributo para a formação pessoal e social dos seus alunos “ é importantíssimo, normalmente tem-se a formação cívica onde se fala um pouco de tudo [...] porque nós damos um apoio de retaguarda, e porque se não formos nós a transmitir os valores da escola e da sociedade, mais ninguém o faz”. Realça-se, nestas palavras, a importância do papel do director de turma na estrutura organizativa da escola como actor basilar na transmissão e na compreensão dos seus valores, dos seus objectivos, da sua relação com a sociedade de que faz parte, essência de um projecto educativo de escola, e ainda como elemento “fundamental na vida das crianças!”, pois o advérbio de negação “ninguém” aponta novamente o dedo ao papel da família, como já tivemos ocasião de mencionar.

Em suma, finalizamos a nossa análise recorrendo para isso à citação de um dos nossos entrevistados, por traduzir o entendimento que todos fazem do seu papel. Assim, o director de turma “deve contribuir para a formação dos seus alunos”, o que “ por vezes não tem sido fácil”, mas “ se não fores capaz de mudar o mundo, és capaz de mudar algo à tua volta, e dá um pouco de ti quando não tiveres mais nada”!

## 6.2. ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS OBSERVAÇÕES

---

### 6.2.1. Análise de conteúdo das observações não participantes

Realizámos duas observações não participantes, a primeira aquando de uma reunião de directores de turma, presidida pelas duas coordenadoras de directores de turma (R.A) com a finalidade de preparar as avaliações do segundo período e discutir as actividades a realizar no terceiro período; a segunda com o objectivo de estudar a viabilidade de se criarem cursos alternativos na escola, para os alunos que revelaram insucesso escolar repetido, problemas de integração na comunidade escolar, dificuldades condicionantes da aprendizagem ou risco de abandono escolar. Enquanto a primeira reunião foi presidida pelas coordenadoras dos directores de turma, a segunda reunião (R.B) foi presidida por uma professora, directora de turma, que se disponibilizou a levar a cabo o estudo da viabilidade desse projecto e agir em conformidade.

#### 6.2.1.1 Análise de conteúdo da observação da reunião R.A

Relembrando que a observação a uma reunião exclusivamente destinada a directores de turma teve como principal motivação a recolha de dados sobre as orientações fornecidas e as temáticas debatidas entre os presentes para o desempenho dos mesmos.

De acordo com a ordem de trabalhos a reunião dividir-se-ia em dois momentos fundamentais um mais passivo onde se transmitem informações e outro onde os directores de turma são chamados a participar subdividindo-se em duas temáticas diferentes, sendo a primeira relativa às avaliações desse período e a segunda referente às actividades a desenvolver, em conjunto, para o plano anual de actividades da escola. Sustentando-se nas questões que orientam este trabalho, a nossa análise prende-se com a relevância, ou não, desta reunião para o desempenho do papel do director de turma, tendo essencialmente em consideração os assuntos tratados e as orientações que aí são dadas. Partiremos para a nossa análise começando por uma perspectiva mais geral, prosseguindo para uma perspectiva mais particular.

Assim, e passados vinte minutos dedicados à decisão de quem iria secretariar a reunião, e outros 40 minutos para a leitura e aprovação da acta da reunião anterior, inicia-se

então a primeira parte desta reunião, destinada à transmissão de informações comunicadas em conselho pedagógico, onde as presidentes da reunião, coordenadoras de directores de turma de 2º e de 3º ciclos, têm assento. Sob este ponto foram apenas abordadas actividades no âmbito da formação cívica e questões no âmbito da avaliação sumativa externa, emanadas do conselho pedagógico e aqui apenas dadas a conhecer. Esta primeira parte informativa durou aproximadamente 45 minutos durante os quais os directores de turma apontaram as actividades a realizar no âmbito da formação cívica e onde se travou um pequeno diálogo entre alguns directores de turma e as coordenadoras sobre a metodologia adoptada pelos agentes da escola segura.

Inicia-se a segunda parte da reunião 25 minutos antes do seu fim, o que revela desde já um desequilíbrio na gestão do tempo dedicado a cada uma delas, desequilíbrio com particular importância pelo facto de se esperar neste segundo momento, de acordo com a ordem de trabalhos, a participação dos directores de turma. Os assuntos tratados são as avaliações do final do período que se aproximam e as actividades a realizar no 3º período lectivo, no contexto do plano anual de actividades.

Sobre cada uma destas temáticas importa mencionar que os directores de turma só tomaram a palavra para pequenas conversas paralelas, sem significado para a dinâmica da reunião, tendo manifestado apenas uma vez o descontentamento com mais uma tarefa a executar aquando das avaliações.

A preparação das reuniões de avaliação resumiu-se a uma indicação de procedimentos a seguir por todos os directores de turma, independentemente de cada contexto particular. Seguiu-se a mesma formalidade relativamente à preparação das reuniões com encarregados de educação, no âmbito da avaliação; dita-se assim a ordem de trabalhos, que todos devem seguir nesses encontros.

No que diz respeito às actividades a desenvolver no terceiro período, as mesmas são apresentadas nesta reunião qual lista de afazeres a cumprir, tacitamente aceite por todos os presentes, actividades essas pensadas noutra espaço que não este. A participação, a discussão e a deliberação não tiveram aqui lugar.

Incidindo agora em pontos particulares de cada uma destas partes da reunião e tendo em conta os objectivos da nossa análise, podemos para já destacar que a reunião apresenta uma fraca gestão do seu tempo, na medida em que se despendeu mais de metade com a comunicação de informações de âmbito geral. O facto de as informações do conselho pedagógico serem afixadas, em local próprio na sala de professores, até 48 horas após cada reunião, segundo regimento interno do mesmo órgão, problematiza ainda mais a

necessidade de se seguir esta prática em reuniões, sem tomarmos em conta sequer outros meios de comunicação de informação hoje ao nosso dispor. Este procedimento remete uma vez mais para práticas herdadas que ainda não se alteraram, reduzindo a actuação dos directores de turma a formas mecânicas e ritualizadas de intervir. Cria-se desta forma um clima de desinteresse e de apatia, visível nas intervenções esporádicas dos directores de turma e nas conversas paralelas entre eles.

Sobre esta primeira parte resta-nos ainda referir que os assuntos abordados realçam o papel do director de turma no âmbito da formação cívica como *a campanha de solidariedade, a participação na campanha do pilhão e a participação em sessões de prevenção rodoviária*, o que nos permite afirmar que a formação cívica constitui uma inquietação generalizada entre os directores de turma, pelo interesse manifestado nas questões colocadas e pelos comentários que estas iniciativas suscitaram, preocupados em corresponder a estas campanhas de forma ajustada às necessidades. Este dado converge com as afirmações obtidas nas entrevistas feitas aos directores de turma, lembrando que para estes prevalece no seu desempenho a sua relação com os alunos, defendendo que *“a acção fundamental é a preparação para a vida, [...] o aprender a ser”* dos mesmos para viver melhor com os outros.

Verificamos assim que no âmbito da formação cívica os alunos são motivados a participar em actividades da comunidade e para a comunidade em que se inserem, orientados pelo seu director de turma, com a colaboração dos encarregados de educação numa dessas actividades.

A segunda parte da reunião encontra-se bastante condicionada pela dinâmica da primeira parte, ou falta dela. Os assuntos principais da ordem de trabalhos estão agendados para este último momento da reunião, correspondendo a um tempo já esgotado, que sobeja da frágil gestão do primeiro. O desinvestimento e a relativa passividade de um primeiro momento influenciam este segundo, que também se afigura mecânico, sem discussão quer sob a temática da avaliação quer sob a temática das actividades a desenvolver no 3º período.

A coordenação do processo de avaliação dos alunos é essencialmente pedagógica (cf. despacho normativo nº 50/2005) desenvolvida pelo conselho de turma, mas as recomendações que aqui são feitas salientam os pormenores burocráticos que cabem, nesse âmbito, ao director de turma, como um executor dos procedimentos normativos internos. Ficam à porta as angústias, as dúvidas, os conflitos internos e os dilemas

associados ao processo de avaliação dos alunos, como já tivemos ocasião de ver aquando da análise das entrevistas ao abordarmos as tensões subjectivas que marcam os momentos de deliberação da retenção, ou não, de um aluno em virtude da complexidade inerente ao processo de avaliar e à divergência de convicções que podem existir entre os membros do conselho de turma.

O último tema abordado consiste apenas numa enumeração das actividades previstas para o terceiro período, fruto de uma aglomeração de todas as actividades deliberadas em departamentos e grupos disciplinares, ou em conselhos de turma, no âmbito do projecto curricular. Assim, o plano anual de actividades reflecte, de certo modo, as iniciativas e as decisões que foram tomadas nos grupos curriculares, sem ligação nem conformidade entre uns e outros, separados por fronteiras do conhecimento, definidas pela área científica e pedagógica. Se por um lado esta forma de colegialidade *balcanizada*, trabalhando apenas com quem está mais próximo, pode conduzir à inibição do diálogo aberto e da verdadeira partilha (cf. Fullan & Hargreaves, 2001), por outro lado esta compartimentação ou especialização do conhecimento por áreas específicas dificulta, como já vimos com a ajuda de Morin (2000), a compreensão e a reflexão sobre a complexidade dos contextos sociais e humanos.

Como salienta Morin (*ibidem*), cabe à educação promover a inteligência geral e não fragmentada e desarticulada, sob pena de não sermos capazes de compreender a complexidade dos problemas globais e transversais do mundo em que vivemos.

#### 6.2.1.2 Análise de conteúdo da observação da reunião R.B

Conforme já referimos anteriormente, a observação da reunião R.B teve por objectivo a recolha de dados sobre o papel do director de turma, numa situação que não integra a sua rotina, ou tarefa no âmbito das suas funções, mas que apesar disso é chamado a dar conta de eventuais situações de “risco” relativamente aos alunos da sua direcção de turma, uma vez que é o detentor das informações necessárias para o referido levantamento; informações essas que foi obtendo aquando da elaboração do projecto curricular de turma e do acompanhamento que fez ao aluno até ao momento.

A reunião pode ser dividida em três momentos diferentes, um primeiro referente à pertinência de uma diversificação curricular seja em cursos de educação e formação (CEF), seja em percursos curriculares alternativos (PCA), um segundo momento referente ao levantamento feito pelos directores de turma de alunos em “risco” e ainda

um terceiro momento correspondendo à manifestação da disponibilidade, ou não, dos docentes para integrar um destes projectos.

Elucidados sobre a finalidade da reunião e sobre os assuntos que aí se desenvolveram, importa anotar que as linhas de leitura que sustentaram a nossa análise se prenderam evidentemente com as questões que orientaram a nossa investigação, nomeadamente a indagação sobre as imagens que os directores de turma possuem sobre a escola, sobre si mesmo e sobre possíveis constrangimentos ao seu desempenho.

Dito isto, e numa perspectiva mais particular, o primeiro momento da reunião evidencia o desconhecimento que os directores de turma ainda possuem sobre determinada legislação, concretamente sobre aquela que visa projectos curriculares alternativos, apesar da sua relevância para a escola actual. Esta falta de conhecimento, ou esse conhecimento mais superficial revela uma postura passiva relativamente à legislação que não impõe actuações ou procedimentos, mas que só os possibilita, ficando evidente a forma conformista como é encarada a legislação. O que a lei impõe é para se cumprir, o que não impõe, não é alvo de grande atenção. Como pudemos ver quando abordámos a escola enquanto organização educativa, esta é uma resposta ritualizada face a tantos diplomas com que a escola e mais concretamente o director de turma se vêm atulhados. Sobressai, assim, uma concepção de lei reguladora e dominadora de comportamentos, papéis e rotinas e a nível mais geral a de uma escola burocrática sujeita à rigidez da lei e dos regulamentos do poder central, que tornam alguns procedimentos impessoais e desmobilizam os seus actores.

Este primeiro momento também nos chama a atenção para os condicionamentos ou constrangimentos subjacentes à organização do modelo pedagógico de “ensinar a muitos como se fossem um só” (cf. Barroso, 1995) das escolas de massa guiadas por um único currículo. A atitude de aparente passividade que os directores de turma revelam perante o desconhecimento da legislação em causa é ainda indicadora da dificuldade em lidar com as diferenças, com a heterogeneidade que caracteriza a realidade contraditória da escola actual. Uma escola democrática que defende “o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” (cf. lei de bases do sistema educativo, cap.I, art.2º) sustentando-se por isso em princípios de homogeneidade e uniformização de tempos, de espaços e de conteúdos, mas que acolhe, em si, múltiplas singularidades que ora convivem ora se atropelam. Assim, o que hoje significa uma escola justa e democrática não pode seguir o mesmo princípio de homogeneidade que a fundou, outrora, reforçando-se, a este propósito, o que já dissemos relativamente à

necessidade de uma formação que tenha em conta as verdadeiras necessidades da escola e dos seus actores, considerando os saberes teóricos sobre esta matéria e as práticas desenvolvidas nos contextos escolares. Referimo-nos uma vez mais à necessidade de uma prática reflexiva como estratégia de desenvolvimento profissional, a uma reflexão sobre a acção, sustentada pelo diálogo e pela colaboração entre todos os elementos da comunidade educativa (cf. García, 1999).

Não podemos esquecer que esta uniformização de tempos e de espaços, ou seja, a organização dos alunos por grupo turma, que abordámos quando traçámos o percurso do director de turma desde a sua criação, favoreceu os objectivos definidos então para a escola, isto é, o instruir e o educar “a muitos como se fossem um só”, preparando os alunos para a vida em sociedade, de acordo com o que esta esperava deles, ou seja, a função socializadora da escola enquanto reprodução da própria sociedade.

Face aos objectivos que hoje se reclamam para a escola e que já enunciámos anteriormente na voz de Gimeno Sacristán (2000), como a fundamentação da democracia, o desenvolvimento da personalidade do sujeito, a inserção do sujeito no mundo, ou na voz de Delors (2003) o aprender a conhecer, o aprender a fazer, aprender a viver juntos e com os outros e o aprender a ser, esta organização pedagógica encontra-se desajustada dos fins que serve.

Apesar de pouco conhecimento e insuficiente formação sobre a concepção dos percursos curriculares alternativos, é perceptível para os directores de turma presentes na reunião que o currículo nacional não está ao alcance de todos, seja por falta de interesse de alguns alunos, ou interesses divergentes dos que a escola procura desenvolver, seja por dificuldades de aprendizagem ou por outras razões ainda. Estas são algumas das causas pelas quais os alunos se afastam simbolicamente ou efectivamente da escola, gerando diferenças sociais que coabitam muitas vezes de forma violenta com as diferenças singulares, as quais nem sempre o director de turma é capaz de gerir.

A possibilidade de se desenvolverem currículos adequados às necessidades dos contextos reais da escola deve ser entendida como estratégia para atenuar as desigualdades criadas pelo “funcionamento dominante da escola, do seu currículo e dos métodos pedagógicos” que “está configurado, geralmente, mais para organizar a desigualdade entre as crianças do que corrigi-la ou para conviver com a diversidade e níveis de capacidades, de ritmos de trabalho distintos, de motivações diversas dos sujeitos” (Gimeno Sacristán, 2000, p. 68). Das palavras da directora de turma, que

preside à reunião “ *não são só alunos com mau comportamento, mas os que têm grandes dificuldades também têm direito e se calhar com mais possibilidade de sucesso*” podemos deduzir que o desenvolvimento destes projectos alternativos sejam CEF, sejam PCA, requer uma atenção particular às concepções que formamos sobre a realidade e ao próprio modo de pensar sobre essas mesmas realidades, pois de pouco nos serve criarmos percursos alternativos para atenuar desigualdades se os forjarmos sobre processos de rotulagem. Os desvios da norma têm sido rotulados e conotados negativamente, o que compromete logo à partida a finalidade destes projectos, o que explica a necessidade da presidente da reunião salientar que “*estes alunos têm de ser vistos como uma mais-valia para a comunidade*”.

Por isso, estes projectos só fazem sentido se os professores juntamente com os seus alunos e outros colaboradores conseguirem flexibilizar naturalmente o currículo de tal modo que a resposta à diversidade e à diferença não seja vista como um desvio negativo do que é considerado comum a todos.

O segundo momento da reunião é significativo no que diz respeito ao trabalho isolado do director de turma, na medida em que o levantamento de situações de risco é apenas solicitado ao director de turma e não ao conselho de turma, que o poderia apoiar nessa tarefa. Significa isso que a análise da situação da turma e a identificação das características específicas dos alunos a ter em conta no processo de ensino e aprendizagem que devem iniciar o projecto curricular de turma não é apenas um trabalho coordenado pelo director de turma, mas sim inteiramente concebido pelo próprio, ainda que seja da responsabilidade do conselho de turma. A ausência de qualquer referência aos docentes que integram as turmas aqui representadas é indicadora de uma não colaboração no que diz respeito ao trabalho do grupo turma, isto é, ao trabalho do conselho de turma, que neste contexto, não chega a sair do diploma.

Perpetuam-se práticas ritualizadas receando as iniciativas que as possam questionar ou problematizar, como o trabalho em equipa, que apela à partilha, à colaboração, à criatividade de cada um e ao confronto de ideias o que nem sempre se concilia facilmente com o sentimento de segurança a que se está habituado, trabalhando apenas consigo próprio sem qualquer tipo de afrontamento.

A dificuldade dos docentes em organizar-se para trabalhar em equipa é o que mais se patenteia no terceiro momento da reunião. Para além de uma falta de recursos “ *a escola não tem material nenhum e nem existe orçamento para tal [...] numa escola assim, não se trabalha em projecto nenhum. [...] para estes alunos seria bom trabalhar as*

*madeiras, mas não há material nenhum*” existe uma falta de vontade em fazê-lo, o que denota uma fraca convicção nas vantagens desta forma de trabalhar. A tosse generalizada e os comentários em voz baixa quando lhes é solicitado para integrarem um projecto curricular alternativo, comprova estas nossas afirmações que se prendem, como já tivemos ocasião de afirmar, com uma cultura docente tradicionalmente marcada pelo isolamento, como estratégia defensiva de uma exposição ao olhar crítico do outro. O director de turma que é simultaneamente professor transporta consigo concepções de docência e de escola que foi construindo ao longo da sua própria escolaridade, que cristalizou posteriormente na sua prática lectiva e que precisa de rever à luz dos contextos educativos actuais heterogéneos e complexos, questionando-as frequentemente, orientado, para isso, pelos apelos que esses contextos lhe lançam. Situado numa rota estratégica que comunica com todos os actores da comunidade educativa, afigura-se como elemento fundamental no sucesso dessas comunicações. Não quer isto dizer que o director de turma seja meramente um instrumento de comunicação, antes pelo contrário, é um intérprete que procura a compreensão e a apropriação, para dar a palavra aos outros e ajudá-los a compreendê-la.

Para terminarmos esta nossa breve análise não podemos deixar de mencionar a notória necessidade dos directores de turma conversarem uns com os outros, manifestada do princípio ao fim da reunião na troca constante de informações e impressões. Podemos por isso considerar que faltam momentos de diálogo entre os directores de turma, além das reuniões onde cada um é chamado ao palco no desempenho do seu papel. Faltam encontros informais ou formais de partilha de experiências, de partilha de valores e crenças, de dissabores e alegrias, onde o encontro com o outro signifique também o encontro consigo mesmo, onde a compreensão do outro sustente a compreensão do próprio, porque como afirma Morin mais importante do que resolver dilemas ou problemas, será discuti-los (2000).

#### 6.2.2. Análise de conteúdo das observações participantes

A análise destas observações orienta-se segundo uma perspectiva particular para uma mais geral, ou seja, analisamos cada categoria identificada no quadro de categorização (cf. anexo VI), prosseguindo para considerações mais globais, tendo em conta o papel do director de turma na coordenação de cada reunião, os conteúdos tratados e as interacções desenvolvida entre os presentes.

### **Organização do trabalho dos professores.**

As quatro reuniões iniciam-se do mesmo modo, sem que isso seja acordado entre os presentes, seguindo actuações tacitamente aceites entre todos, por corresponderem a procedimentos fixos quer pela tradição quer pelas normas internas, já interiorizados e acomodados. Neste primeiro momento, ainda que de um modo informal, o director de turma orienta os trabalhos a desenvolver tomando o lugar central na condução dos mesmos. Este protagonismo não é assumido por nenhuma postura autoritária, não sendo exercida qualquer forma de poder sobre os outros professores, mas apenas por ter a seu cargo o documento que apresenta a congregação das avaliações de cada professor, a pauta, objecto simbólico de liderança. Assim, o director de turma lidera simbolicamente a organização dos trabalhos a desenvolver, subordinados aos resultados alcançados pelos alunos nas diferentes disciplinas.

### **Avaliação individual dos alunos.**

Este processo de avaliação dos alunos divide-se aqui em três acções diferentes, o de confirmar o nível atribuído na pauta, ou alterá-lo depois de discussão ou de melhor ponderação, o de referir, em simultâneo, esse nível nas fichas de avaliação que serão entregues aos encarregados de educação e ainda o de identificar ou avaliar os alunos com planos de recuperação e planos de desenvolvimento.

Sobre este processo importa referir, antes de mais, que o mesmo é construído sobre pressupostos considerados inteiramente consensuais, ou seja, discutem-se os resultados obtidos pelos alunos com ou sem esforço, com ou sem empenho, com ou sem mérito o que suscita várias considerações à volta da avaliação e algumas dúvidas e angústias sobre a justiça do nível atribuído, mas em nenhum momento se problematizam os princípios sobre os quais assentam esses juízos. Essas discussões não têm aqui lugar, por não caberem na gestão do tempo esperado para cada reunião, que deve mostrar os seus resultados dentro de um prazo estipulado, ou ainda por terem voz noutros espaços como os departamentos ou grupos disciplinares aquando da definição de critérios de avaliação, uma vez mais isolados uns dos outros. Este isolamento tem aqui consequências bastante relevantes uma vez que o processo de avaliação se fundamenta sobre princípios tácitos que não são nem explícitos, nem conhecidos por todos e muito

menos partilhados. É aqui evidente a colaboração artificial, de que já falámos, que resulta apenas de procedimentos burocráticos, substituindo-se a outras formas de colaboração, que poderiam ser mais produtivas.

A avaliação individual dos alunos evidencia duas rotinas diferentes que nos parecem esclarecedoras de uma actuação ritualizada dos professores, reveladora de alguma fragilidade nos parâmetros de avaliação utilizados ou pelo menos de uma falta de clarificação dos mesmos e dos domínios que realmente se querem valorizar.

Na pauta são lançados os resultados da avaliação de cada aluno traduzidos por níveis, correspondendo cada um deles a determinado nível de sucesso, sobre o qual alunos e encarregados de educação são esclarecidos no início do ano lectivo, enquanto nas fichas de registo que são entregues aos encarregados de educação a avaliação é marcada por parâmetros qualitativos. Não questionamos a avaliação de princípios como a solidariedade, valores como o da verdade ou atitudes como a responsabilidade, mas este processo de avaliação afigura-se fendido na sua coesão, sobretudo se tivermos em conta as afirmações dos professores entrevistados sobre as suas representações da escola tendo salientado, de forma geral, “a formação integral do aluno”, que só é possível considerando-o na sua globalidade enquanto pessoa e aluno. No entanto ao avaliá-lo, deixam entrever uma ténue separação valorizando sobretudo, por um lado, a pessoa, as suas atitudes, os seus valores e os seus princípios, nas fichas de registo, com uma avaliação qualitativa e valorizando, por outro lado, essencialmente o aluno, as suas capacidades cognitivas na assimilação e na acomodação dos conteúdos transmitidos, representada na atribuição dos níveis que constam na pauta e que vão determinar o sucesso ou o insucesso do aluno.

Poder-se - á assim compreender melhor por que razão os professores sofrem conflitos interiores, angústias ou até verdadeiros dilemas nos contextos de avaliação, ainda que seja em silêncio; avaliam-se essencialmente desempenhos e capacidades cognitivas do aluno, valoriza-se o “produto final” para determinar a aptidão do aluno para prosseguir, ou não, para outro nível, relegando para segundo plano a pessoa que está por dentro.

Exemplo disso são os momentos das referências particulares, onde o director de turma assume efectivamente a liderança da reunião socorrendo-se do poder que lhe vem da sua relação mais próxima com o aluno e com a sua família tendo acesso ao foro confidencial da vida privada do aluno, o que distingue o director de turma, na ordem do

saber, dos outros professores do conselho de turma. Assistimos aqui a uma verdadeira condução do director de turma, mais directiva ou menos directiva, determinando, apelando ou solicitando conforme considere mais ajustado ao grupo de professores do seu conselho de turma e conforme se ajuste melhor aos seus objectivos, mas onde indubitavelmente se valoriza a pessoa do aluno, a componente humana e o percurso do aluno ao longo da sua escolaridade; só em casos particularmente sensíveis é que se chama ou se apela à pessoa.

É também aqui que se evidencia a incapacidade dos professores, em geral, e em particular dos directores de turma em responder a determinadas situações complexas, para as quais não foram nem alertados nem preparados na sua formação inicial. Questões como as dificuldades de integração, dificuldades emocionais, dificuldades cognitivas, comunicativas e muitas outras podem tornar-se grandes constrangimentos para o professor. Na sua formação de partida, o professor tem por referência um aluno disposto a ouvir, interessado e empenhado na sala de aula e sem qualquer tipo de problemas; enfim um aluno longe dos contextos reais da escola; por isso perante um problema mais forte do que a capacidade de o resolver obtém como reacção apenas o silêncio, a resignação e o conformismo (cf. R.2).

#### **Avaliação do projecto curricular de turma.**

O que importa realçar sobre esta questão é que a elaboração, o desenvolvimento e a reformulação do projecto curricular são tarefas levadas a cabo pelo director de turma, o que está em conformidade com as palavras dos entrevistados, que o consideram “um logro”, “uma obrigação”, “uma chatice burocrática que tem de ser feita”, pois “as pessoas estão com pouca vontade para este tipo de trabalho, [...] ele fica no papel”. As reuniões de avaliação não serão também o melhor momento para se pensar um projecto destes, com o cuidado que requer, sobretudo se guardado para o momento final das mesmas. A colaboração é também aqui artificial, ou mesmo inexistente.

#### **Avaliação global do comportamento e do aproveitamento da turma.**

Os alunos deixam neste momento de ser considerados individualmente, para serem avaliados enquanto grupo turma, obedecendo uma vez mais a um procedimento administrativo que não se afigura significativo nem para o processo de aprendizagem dos alunos, a não ser pela forma negativa de rotulagem das turmas que apresentam um

aproveitamento inferior ao desejado e um comportamento considerado indisciplinado, nem para o trabalho dos professores. Essa informação fica apenas registada em acta, desprovida de qualquer estratégia de resolução nos casos em que assim faria sentido, o que lhe retira qualquer validade educativa.

### **Elaboração e aprovação da acta da reunião.**

Sob esta última categoria dá-se o termo da reunião, um formalismo guardado para os seus últimos segundos, quando os professores já se dirigem para a próxima reunião. Esta atitude desinteressada pelo testemunho do que foi dito e do que foi feito por todos nas reuniões significa antes de mais que esse documento não é tido em consideração na vida da escola, nem para a reflexão nem para a tomada de decisões, quer por se deixarem registadas as linhas mais óbvias da ordem de trabalho, sem comprometer ninguém quer por se desvalorizar o trabalho realizado nessas mesmas reuniões. Fica em acta o que corresponde à ordem de trabalhos e alguma informação que aí tenha de constar como a justificação de determinada percentagem de insucesso.

Em suma, tal como pudemos verificar, anteriormente, aquando da análise da reunião A, as interacções dos professores obedecem também aqui a rotinas ou a procedimentos meramente administrativos condicionados pela ordem de trabalhos sugerida aquando da reunião A, destinada a todos os directores de turma; a dinâmica de uma regra e condiciona a dinâmica destas outras. Trabalha-se também aqui sem efectiva colaboração, os professores presentes agem de acordo com o que é costume fazer-se há longos anos, sem qualquer discussão de princípios e de valores e onde se confunde autonomia com obediência silenciosa a todos os normativos que sustentam as práticas.

Práticas ritualizadas e discursos recriminadores, de uns e de outros, que desumanizam ou despersonalizam os seus protagonistas afastando-os cada vez mais da escola. Essa distanciação resulta no entender de Bauman (2001, citado por Sacristán, 2003, p. 230) da inadequação da escola em encarar e solucionar os problemas com que se depara, tentando, em vão, novas formas de encaixar o aluno dentro da ordem escolar, quando deveria antes alterar o paradigma que a sustenta e reestruturá-la.

A escola exige hoje um outro pensamento sobre a cultura, sobre os saberes, sobre os seus argumentos pedagógicos e sobre os pressupostos filosóficos que a sustentam, em diálogo franco e aberto entre este presente e a tradição do passado.

### 6.3. ANÁLISE DE CONTEÚDO DOS DOCUMENTOS

---

### 6.3.1. Análise de conteúdo dos relatórios críticos

A análise destes 11 documentos pretende a comparação do que é dito pessoalmente pelos directores de turma nas entrevistas com o que é dito, pela palavra escrita, num documento oficial sobre o seu desempenho, acrescentando ainda o confronto com o que foi possível observar. Seguiremos como linha condutora da nossa análise as categorias que identificámos (cf. anexo VIII) seguindo literalmente a estrutura formal dos relatórios, tecendo considerações no confronto entre os diferentes dados recolhidos.

#### **Categoria I – Desempenho académico**

Neste âmbito, o director de turma dá conta do aproveitamento que os seus alunos alcançaram, em termos genéricos, medindo o seu sucesso pelo número de retenções, pela aptidão, ou não, aos exames nacionais e ainda pelo sucesso, ou não, no desenvolvimento dos planos de recuperação. Esta descrição, feita de igual modo por todos, retrata o produto final correspondente à soma das avaliações contínuas realizadas ao longo do ano traduzindo-se num resultado que determina a retenção ou a progressão do aluno “só ficaram retidos 2 alunos; apenas um não ficou apto aos exames nacionais; fizeram-se 20 planos e só ficaram retidos sete”. Estas avaliações, como vimos aquando da análise de conteúdo das observações participantes (cf. ponto 6.2.2) valorizam o resultado de um trabalho essencialmente do domínio cognitivo.

A avaliação isolada que é feita às atitudes e aos comportamentos dos alunos corrobora esta nossa observação. Neste contexto, referem-se os comportamentos considerados problemáticos, tendo alguns sido alvo de processo disciplinar, o absentismo, as queixas verbais e o processo de socialização.

Consideram-se ainda à parte destes as situações especiais de aprendizagem como as “retenções repetidas”, as “graves dificuldades de aprendizagem” e a aprendizagem da língua portuguesa como língua não materna.

O desempenho académico é, em suma, caracterizado pelo êxito ou pelo fracasso final, pelas dificuldades sentidas a nível de comportamento e ainda pelos obstáculos enfrentados na integração no ensino regular.

## **Categoria II – Relação director de turma / alunos**

Na sua relação com os alunos, o director de turma refere-se em geral ao apoio que lhes presta, seja ele em situações relativas à aprendizagem, em situações da sua vida privada, na promoção da cidadania seja ainda em situações relacionadas com o comportamento.

O apoio dado aos alunos em situações de aprendizagem e em situações relativas ao comportamento prende-se com o cumprimento dos deveres e com a superação das dificuldades sentidas em relação aos conteúdos programáticos, contudo sem alusão às situações especiais diagnosticadas anteriormente, de certo importantes, mas aqui silenciadas.

As referências ao apoio em situações da vida privada contrastam muito com as que são feitas nas entrevistas. Alude-se aqui à vantagem de uma relação de proximidade com a família para um conhecimento mais profundo do aluno e de forma discreta à “possibilidade de ajudar os alunos a superar as suas dificuldades e até a consolidarem as suas relações familiares”, o que não indicia sequer as situações dilemáticas narradas nas entrevistas a este respeito, desde negligência, de violência chegando inclusivamente ao abandono parental. São dados referentes à vida privada, confessados na confidencialidade e que o director de turma não expõe num documento oficial, mantendo-o longe dos olhares alheios.

Por sua vez, no que diz respeito à promoção da formação para a cidadania, os testemunhos escritos convergem com o que foi dito nas entrevistas. É também notória nestes documentos a preocupação com “a formação integral dos alunos” o desenvolvimento da reflexão e do espírito crítico fomentando a sua participação em actividades que implicam respeito, compreensão, responsabilidade, colaboração e ética “ promovendo o desenvolvimento de regras de convivência que favoreçam o crescimento como cidadãos autónomos, participativos e tolerantes na sociedade”.

As apreciações que os próprios directores de turma fazem do seu relacionamento com os alunos referem apenas os princípios e os valores que o sustentaram, “a confiança, a amizade, o respeito mútuo, a compreensão, a entajuda” fazendo assim um balanço

positivo dessa relação que consideram “gratificante” e um “ óptimo motor de aprendizagem e de conhecimento, para enfrentar todas as dificuldades que surgem”. Assume-se então a existência de dificuldades, em abstracto, sem se fazer alusão a nenhuma concretamente; sobre isso é novamente o vazio e o silêncio.

### **Categoria III – Relação director de turma / professores**

Esta relação entre director de turma e outros professores delimita-se aos próprios docentes do conselho de turma no âmbito da coordenação e articulação de estratégias de aprendizagem, no desenvolvimento de projectos bem como na resolução conjunta de problemas que surjam dentro deste contexto.

Dá-se aqui conta do que foi *feito*, no âmbito do projecto curricular de turma com referência a situações particulares, de acordo com o diagnóstico inicial, mas não *como* foi feito. O discurso referente ao trabalho realizado em conjunto contrasta, de certa forma, com os dados recolhidos aquando das observações participantes., ainda que não seja muito evidente uma vez que a colaboração mencionada não é aqui descrita. A afirmação “promovi o trabalho de equipa entre os professores a nível do desenvolvimento do projecto curricular, nomeadamente no que diz respeito às competências transversais e aos conteúdos comuns às diversas disciplinas” apela a uma colaboração que não se concretizou aquando das observações (cf. ponto 6.2.2.), pois a elaboração do projecto curricular foi, nestes casos, levada a cabo pelo director de turma sozinho e apenas dada a conhecer em reunião de conselho de turma, o que está mais de acordo com uma anotação de um outro director de turma “ devo referir que alguns docentes não reagem bem a este tipo de «discussão», entendendo que são preciosismos do Ministério da Educação, no que me diz respeito, tento cumprir a lei” e com o desabafo nas entrevista “é um logro”.

A colaboração entre professores surge como reformulações de “estratégias nas reuniões de avaliação”, como “troca de ideias e a partilha de informações em reuniões intercalares” ou ainda como “propostas de actividades para o plano anual de actividades” que como já vimos anteriormente são pensadas e desenvolvidas por pequenos grupos sem a necessária articulação. É uma vez mais evidente a colaboração artificial destes encontros e desta forma de trabalhar, limitada à troca de ideias para o desenvolvimento de actividades que apenas contribuem para a reprodução de um mesmo modo de pensar a escola cada vez mais distante dos seus reais problemas.

#### **Categoria IV – Relação director de turma / encarregados de educação**

A relação entre os directores de turma e os encarregados de educação desenvolve-se à volta dos encontros formais das reuniões solicitadas ou da iniciativa destes últimos. Essas reuniões ocorrem habitualmente a seguir ao período de avaliações e na hora destinada ao atendimento ao encarregado de educação, o que deixa adivinhar os assuntos que aí são tratados. Efectivamente, de acordo com as indicações dadas nestes relatórios os encontros entre ambos servem apenas o objectivo de partilhar informação sobre “o aproveitamento, a assiduidade e o comportamento” dos alunos, com “compreensão e frontalidade”, tendo pontualmente de gerir alguma situação de desentendimento entre encarregados e professores “a parte mais difícil de gerir terá sido o facto de a professora de inglês ter leccionado muito poucas aulas e ter atribuído (segundo os pais) muitos níveis inferiores a três”.

Sabemos, pela observação da reunião de coordenação de directores de turma (cf. ponto 6.2.1.1) que a participação dos encarregados de educação foi solicitada pelos directores de turma no âmbito da formação cívica, mas sem qualquer eco aqui nos relatórios. Ficam, uma vez mais, sem voz acções consideradas relevantes pelos actores que as desenvolveram, dando aqui protagonismo ao que está legislado e que é dever do director de turma.

Podemos então considerar que é preocupação do director de turma mostrar que cumpriu o seu dever, respondendo ao que está “previsto na lei” e silenciar o que não está previsto.

#### **Categoria V – Actividades burocráticas/ administrativas**

O director de turma enumera aqui os procedimentos administrativos realizados ao longo do ano na sua direcção de turma. Esta descrição vai ao encontro da mesma preocupação de prestação de contas, evidenciando todos os actos a que foi chamado no cumprimento do seu dever. Assim, enumera os documentos informativos sobre o processo de ensino/aprendizagem dos seus alunos traçando o seu percurso desde a sua criação até à sua *morte*, ou término, aquando do seu arquivo no final do ano lectivo.

A relevância, ou não, dos mesmos para os próprios actores: alunos, professores e encarregados de educação não é visível nesta descrição, apenas existe um reparo à falta de tempo para dar conta destas tarefas “ no caso desta turma, o tempo atribuído por lei foi insuficiente para a tarefa de controlo de assiduidade dos alunos”. Realça-se então que o tempo dado por lei não é sequer suficiente para o cumprimento das tarefas mais imediatas, sem considerar todas as outras acções de mediação que cabem no papel do director de turma, pois “não só cumpre as que lhe compete, como também desenvolve muitas que não lhe compete” segundo o desabafo de um dos nossos entrevistados.

### **Categoria VI – Reflexões críticas sobre o desempenho.**

O director de turma reserva um pequeno espaço para a reflexão crítica sobre tudo o que foi dito anteriormente, de onde sobressaem características de um perfil “formador e regulador de comportamentos e atitudes”, de um compromisso no desempenho das suas funções “com rigor, empenho e assiduidade, tentando promover a motivação dos alunos e o seu sucesso escolar”, exercido sem qualquer constrangimento para além da escassez de tempo, considerada “muito insuficiente para as tarefas que lhes são exigidas”.

Efectivamente, o director de turma faz um balanço “positivo” tendo em conta o seu esforço, “no sentido de apetrechar os alunos com instrumentos que lhes permitam pensar, criticar, intervir, enfim ganhar autonomia”, bem como “o bom relacionamento entre professores e encarregados de educação” e a relevância do cargo que “ permite manter uma relação de grande amizade e respeito” entre todos os actores da comunidade educativa.

Em suma, a leitura dos relatórios críticos remete para um desempenho árduo quanto à quantidade de tarefas que o director de turma tem de realizar com alunos, tendo em atenção o seu desempenho académico, o seu comportamento e ainda a sua formação integral enquanto cidadãos autónomos e responsáveis na sua convivência com os outros; com professores na coordenação e na orientação do trabalho do conselho de turma e ainda com os encarregados de educação na partilha de informação relativa à vida escolar dos seus educandos, relevante quer para uns quer para outros.

Segundo estas reflexões, no desempenho deste papel apenas existe o constrangimento temporal, dispondo de pouco tempo para tanta tarefa, mas que acaba por ser superado

uma vez que terminam com um balanço positivo. Neste ponto, o testemunho dos directores de turma aquando das entrevistas contrasta bastante com o dos relatórios. A palavra escrita silenciou tanto constrangimentos externos quanto constrangimentos internos à escola. Relembrando brevemente uns e outros, os directores de turma apontaram o dedo à instabilidade do corpo docente por impedir a continuidade do trabalho desenvolvido “ acabou o ano, não pude continuar nada”, o desajuste dos normativos à realidade escolar “ se a lei fosse mais aberta, acho que haveria mais DTs a irem mais longe”, o desinteresse e a desmotivação das famílias e ainda a formação diminuta dos directores de turma “ falta formação no que se prende com a compreensão do conceito de director de turma e de direcção de turma”.

Este silêncio reforça a ideia de que o preenchimento destes documentos dando conta do que foi feito é encarado como um procedimento mecânico e ritualizado, que não é valorizado pelo seu conteúdo, mas apenas pelo facto de estar elaborado, cumprindo assim uma obrigação estipulada por lei (cf. Despacho Normativo 10/99) e sobre o qual nunca se obteve qualquer feedback de quem os leu.

Podemos ainda considerar que este silêncio não ignora o medo de ficar exposto às críticas dos seus pares e dos seus superiores hierárquicos, para quem as dificuldades podem facilmente ser encaradas como incompetências, uma vez que cada um trabalha de forma isolada, colaborando esporadicamente com os seus pares na troca pontual de ideias e de materiais, em encontros formais onde não há espaço para o diálogo aberto e franco sobre as dificuldades sentidas e onde não há espaço para a discussão de princípios e de valores que sustentam as práticas de uns e de outros.

Assim, preferem refugiar-se e proteger-se atrás de normativos, de uma realidade mais evidente, mais óbvia que não os comprometa, agindo em conformidade com os procedimentos habitualmente desenvolvidos, num cumprimento superficial das suas funções.

### 6.3.2. Análise de conteúdo das composições dos alunos

A análise destes documentos tem por objectivo trazer à superfície as imagens que os alunos têm dos seus directores de turma. Os registos dos alunos mais novos, da turma de alunos entre os 10 e os 12 anos (2º ciclo), estão assinalados a preto e os registos dos alunos mais velhos, da turma de alunos entre os 15 e os 16 anos (3º ciclo), estão assinalados a verde. Procurámos ainda, através das palavras dos alunos, definir um perfil para o desempenho do papel de director de turma, em confronto com as palavras dos próprios sobre si mesmo.

A primeira anotação que se nos oferece fazer é que todos os alunos, tanto os mais novos como os mais velhos, distinguem perfeitamente as várias identidades do director de turma, o que nos levou a identificá-las como subcategorias da única categoria intitulada *O meu director de turma é...* Assim, para os alunos o director de turma é professor, pessoa e mediador (cf. anexo IX).

<b>Categoria</b> - <i>O meu director de turma é...</i>
--

#### **Subcategoria I** – Director como professor.

É neste ponto evidente quer pela quantidade quer pelo conteúdo das afirmações a relevância deste papel para os alunos mais novos relativamente aos mais velhos. Não podemos esquecer que os alunos que se encontram nesta faixa etária saíram recentemente do regime de mono docência do 1º ciclo, onde o professor titular da turma aglutina, em si, diferentes funções e onde a figura do director de turma não existe. Neste contexto os alunos do 2º ciclo desenharam um perfil do director de turma, enquanto professor, traçado com competências de organização “não é nada desorganizada”, de disponibilidade “ela está sempre disposta a [ajudarnos]”, de motivação “quando temos aulas com ela estamos sempre entusiasmados”, de exigência, rigor e compreensão “só dá positivas a quem merece; ela acredita que podemos melhorar”, de qualidades pedagógicas “explica muito bem, é boa a dar aulas” e ainda a competência de criar um ambiente favorável à aprendizagem “brinca quando é para brincar e quando é para estudar é para estudar”.

Por sua vez, os alunos do 3º ciclo salientam tanto pela positiva como pela negativa as competências pedagógicas “explica bem a matéria, é competente”, “como professora de matemática já não é tão boa”, e ainda a sua capacidade de organização do trabalho e “é muito organizada”.

Em síntese, tanto para uns como para outros o professor que existe no director de turma é caracterizado pelas competências pedagógicas e científicas, desenvolvidas em contexto de sala de aula.

Já o director de turma, ao dar a sua opinião sobre o que é ser professor, aquando das entrevistas, mostrou a impossibilidade de separar o lado humano do lado profissional, com claras interferências do primeiro sobre o segundo “é um formador”, mas “não deixamos de ser nós próprios com as nossas virtudes e os nossos defeitos”.

### **Subcategoria II – Director de turma como pessoa.**

As respostas encontram-se aqui equilibradas e bastante próximas nos traços de personalidade apontados e nos princípios e valores destacados. Assim, para os alunos em geral a pessoa que o director de turma é tem disponibilidade para os atender quando precisam, compreende-os, é determinada, pois não hesita em actuar “é capaz de ajudar as pessoas; é determinada”, rigorosa no exemplo que dá “cumpre a sua palavra, é sincera”. Apesar da proximidade existente entre uns e outros, alguns pormenores marcam uma diferença, pois os mais novos valorizam mais o afecto que podem receber do director de turma “é fixe, gosta muito de nós; é boa amiga; para mim é uma mãe”. Se bem que a diferente fase de desenvolvimento em que se encontram os alunos, uns mais perto da infância e outros de onde já se despediram, contribua, de certo, para essa diferença, não poderemos, no entanto, aqui ignorar, ainda que seja para mero apontamento de próximas reflexões, a relevância das interacções e do diálogo entre o meio e o sujeito nas representações do director de turma que estes alunos construíram. Significa isso que a escola, os seus contextos, os seus actores, os seus objectivos e as suas dinâmicas que sustentam a construção das representações também contribuíram certamente para uma *secundarização* da componente afectiva durante o percurso escolar destes alunos mais velho.

A componente afectiva é indubitavelmente imprescindível para a socialização primária, como já observámos anteriormente, não acontecendo o mesmo para as sucessivas

socializações secundárias ao longo da vida; no entanto também sabemos da importância que o afecto tem para a aprendizagem de valores, de princípios e para aprender a viver com os outros, pois “ num mundo difícil, agitado, cheio de insegurança e de pressa, é preciso valorizar o «toque para dentro» ” (Baptista, 2005, p. 63) e este é um dado importante sobre o qual a escola tem de reflectir.

### **Subcategoria III – Director de turma como mediador.**

Podemos começar por referir que o papel de mediador entre escola e família e entre alunos e alunos e professores não oferece dúvidas para os dois grupos, com particular relevância nos mais novos “ sabe lidar com os colegas; conversa muito com a minha mãe; é uma pessoa que dentro da escola nos dá responsabilidade”.

O grupo de alunos mais velhos, além de uma ligeira alusão à tarefa de carácter administrativo do levantamento das faltas “lembra-nos sempre das faltas”, realça um papel de mediação mais abrangente, “ tenta-nos mostrar o caminho para o futuro e para a vida”, e que é por eles considerado essencial “desempenha um papel importante na nossa vida”. O director de turma representa assim uma ponte entre os alunos e a sociedade, chamando a atenção para o papel que cada um poderá aí desempenhar, levando-os a reflectir sobre as escolhas, de diferentes ordens, que melhor se poderão ajustar à vida que sonham ter. Estes alunos realçam assim a inquietação do director de turma pela formação para a cidadania, preocupação já evidente na observação da reunião R.A. (cf. ponto 6.2.1.1).

Podemos então considerar que este papel mediador com os alunos apela essencialmente às características pessoais do director de turma, interferindo impreterivelmente no desempenho do seu papel. Esta ilação converge com a imagem que os próprios directores de turma têm sobre si, tanto numa dimensão mais visível da vida escolar “como elo de ligação com professores, alunos, órgãos de gestão e pais” como numa dimensão já mais profunda, “estando atentos ao que se passa nas suas vidas”, sendo “tudo, [...] proporcionando bem-estar afectivo” e procurando “gerir tudo com sensibilidade e com um modo particular de ver as coisas”.

Em suma, e olhando agora para a figura do director de turma que os alunos aqui desenharam, reunindo para isso as suas diferentes faces, procurando dar-lhe alguma

coesão, sobressai com notória evidência a pessoa humana que se relaciona com eles, que os sabe ouvir e que os atende com particular cuidado, ainda que isso signifique enfrentar a incerteza e gerir conflitos internos, pois “as estratégias são postas à prova em cada caso; sabendo que não se resolvem os problemas de toda a gente”.

## CAPÍTULO VII

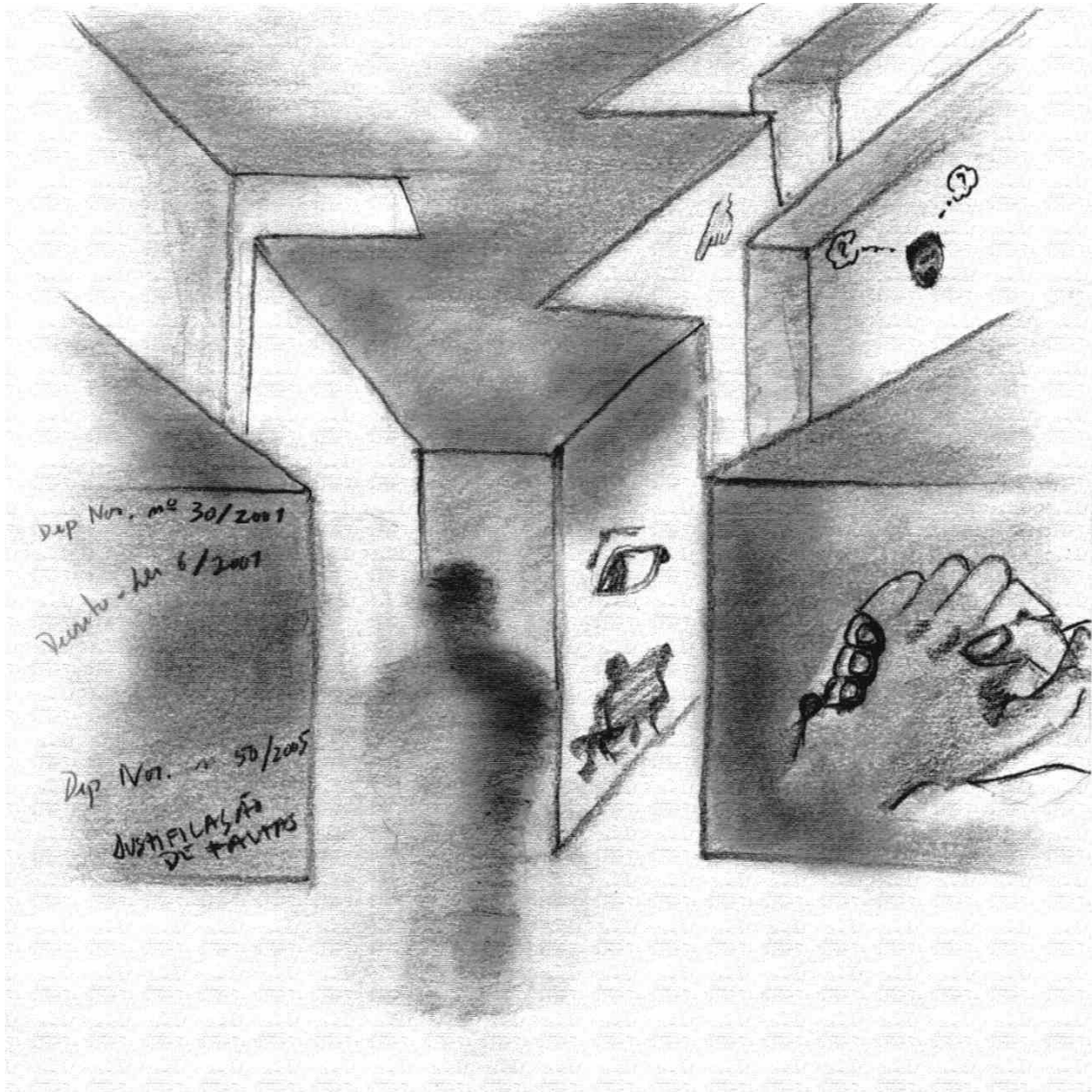
---

### CONCLUSÕES FINAIS

---

*“ Regardez le ciel. Demandez-vous: le mouton oui ou non a-t-il mangé la fleur? Et vous verrez comme tout change... Et aucune grande personne ne comprendra jamais que ça a tellement d'importance!”*

Saint- Exupéry



O director de turma: um desempenho de papel labiríntico

Chegados ao termo das análises, impõe-se agora um novo olhar sobre as questões que motivaram o nosso estudo, um olhar apurado à luz dos fundamentos teóricos do nosso trabalho e à luz das considerações que fomos tecendo sobre a investigação empírica, num diálogo permanente entre um domínio e outro.

**Percorrido o percurso labiríntico do director de turma**, resta-nos, então, aproximarmo-nos do ponto de chegada, procurando dar resposta à questão que determinou a nossa partida. Para tal, parece-nos pertinente retomarmos a inquietação que nos acompanhou desde o início “*importa sobretudo definir quem somos, quando é nossa intenção desenvolver qualquer acção sobre os outros*”, significa isto, neste contexto, o que é ser director de turma? O que pensa ele dele próprio e o que pensam dele os outros? Em suma, que concepções constroem os directores de turma sobre si mesmo e sobre o seu desempenho?

A **identidade** da figura do director de turma é construída, como vimos, numa encruzilhada de interacções de diferentes processos identitários onde dialogam as trajectórias pessoais, as trajectórias docentes e as do director de turma. Nessa confluência, ora umas, ora outras trajectórias protagonizam as acções desenvolvidas de acordo com a particularidade de cada situação e de cada contexto. Vejamos de mais perto.

1. Enquanto **elo de ligação entre escola e família**, o director de turma assume, como já sabemos, funções particulares com cada um dos actores educativos com quem se relaciona, procurando gerir e ajustar as suas valências pessoais e profissionais à realidade de cada um, recorrendo, para todas as suas funções, essencialmente a estratégias de diálogo, de respeito e de compreensão para com todos.

Suportando-nos neste estudo, foi possível apurarmos que a relação do director de turma com pais e professores fica ainda aquém das reais necessidades da escola de hoje; verificando-se um forte contraste entre o que é desejado por uns e por outros e o que ainda é visível na prática.

Os directores de turma vêm-se assim a solicitar aos pais desde os cuidados básicos na saúde, na alimentação e na segurança dos seus alunos, procurando assegurar, dentro das suas possibilidades, o seu bem-estar até ao seu acompanhamento nas obrigações escolares, envolvendo os pais nas aprendizagens dos seus educandos. Entre a gravidade do primeiro - que nos chama a atenção para a importância do papel da família, da educação e do afecto da família, que hoje vai faltando a muitas crianças e jovens, como nos foi revelado nos pequenos, mas dramáticos retalhos descritivos dos nossos entrevistados - e o acompanhamento no cumprimento das tarefas e dos deveres escolares, existe um fosso que tarda a desaparecer. Ainda relativamente ao papel da família, importa salientar que este foi apontado como um dos principais obstáculos no desempenho do director de turma “os pais querem que eles estejam cá a ocupar os tempos livres, porque não têm para onde ir”. A este respeito Savater (2006) considera que “hoje a família deixa de cumprir plenamente o seu papel socializador, a escola não só não pode efectuar a sua tarefa específica nos mesmos termos em que o fazia no passado, mas começa a ser objecto de novas exigências para as quais não está preparada” (p. 66). Esse cuidado tem sido cada vez mais entregue aos professores, mas sem essa primeira socialização, na e pela família, as próximas aprendizagens ficam extremamente comprometidas.

Dizíamos então há pouco que a participação dos pais na vida escolar oscila entre um extremo e outro, o director de turma convoca os pais para encontros pontuais com o objectivo de partilharem informações sobre o aproveitamento, a assiduidade, o comportamento ou sobre alguma particularidade relativa à aprendizagem dos seus alunos. Como tivemos ocasião de comprovar com a análise dos relatórios dos directores de turma, esses encontros cingem-se à hora de atendimento e às reuniões que seguem os momentos de avaliação sumativa nos finais de cada período, tratando-se por isso de uma **participação muito reservada, calculista nos seus fins e formatada de acordo com procedimentos tradicionais** que só servem para garantir a sobrevivência e a reprodução dessas mesmas práticas e manter uma distância que apenas gera desmotivação, contestação ou alheamento. São os mesmos normativos, que limitam a actuação do director de turma em situações dilemáticas, narradas pelos nossos entrevistados, impedindo-o de ir mais longe nas suas iniciativas, que servem aqui os objectivos desta participação conformada ao cumprimento de rotinas e procedimentos ditados por esses normativos. Impõe-se então uma reflexão sobre o **tipo de**

**participação que efectivamente se pretende**, não podendo reclamá-la e negá-la, ao mesmo tempo.

2. Na sua **relação com os seus pares**, o director de turma procura desempenhar **funções de coordenação e orientação pedagógica** dentro do trabalho a desenvolver em conselho de turma, nomeadamente no que diz respeito ao projecto curricular de turma e ainda de **mediação na comunicação** entre estes professores, alunos e famílias. Nas suas funções de coordenador e orientador, o director de turma procura essencialmente unir diligências e consensos para a realização do projecto curricular que ajeita sozinho nos bastidores das reuniões, onde a troca de ideias, de informações ou de puros desabafos toma o lugar de uma efectiva colaboração.

Se na sua relação com os pais se impõe a necessidade de uma reflexão sobre o próprio modo de pensar a participação dos mesmos na vida escolar, para se mudarem as práticas desajustadas das necessidades reais da escola, as concepções que estes directores de turma têm da escola e da docência compreendem **a ideia de partilha de princípios, valores e de afectos de onde se subentende a ideia de colaboração**, mas que não é visível nas práticas desenvolvidas entre eles, como pudemos ver nas reuniões observadas.

Retomando as **concepções** dos nossos entrevistados, a escola é essencialmente um local de construção do ser humano, onde “se aprende a ser e aprende a socialização e ainda a criar empatias e amizades” ainda que a sua organização interna seja prejudicada pelo “excesso de burocracias”, pois o docente, é “aquele que transmite conhecimento, um formador, um modelador, um assistente social, um amigo que ralha e dá mimo, que ajuda na formação do todo”.

A **contradição entre estas imagens e as interacções** entre docentes encontra, na voz dos mesmos, razão nos procedimentos burocráticos que absorvem os directores de turma, os desmotiva e ritualiza as suas acções, “em prejuízo de um trabalho de equipa, considerado profícuo à colaboração entre os docentes”, o que contempla o excesso de normativos, a estrutura pedagógica do tempo, a organização dos horários e toda a tradição passada da profissão que já não encontra sentido na escola actual. Uma escola onde habitam lado a lado as **ritualizações impostas** pela “**organização burocrática**”,

assente no princípio da racionalidade, e as **incertezas, as ambiguidades e os conflitos interiores**, que vivem na clandestinidade das decisões informais, à margem dos normativos e dos regulamentos, aproximando a organização da escola de uma **“anarquia organizada”**.

Evidenciam-se aqui **duas posturas** claramente distintas do director de turma, a sua **interacção com os seus alunos** e a **interacção com os professores**, enquanto a primeira implica envolvimento, partilha de afecto e de responsabilidade, a segunda limita-se a encontros ocasionais fundamentados em rotinas de troca de materiais, de ideias e de opiniões ou em alguma prestação de apoio, necessária no imediato.

Esta forma superficial de trabalhar, em conjunto, dos docentes, cria, com o tempo, **sentimentos de solidão**, pois cada um vive preocupado apenas com o seu desempenho, com os resultados das suas iniciativas, fechando-se cada vez mais sobre si mesmo. O trabalho do director de turma é assim um trabalho “solitário”, “pouco valorizado”, “muitas vezes incompreendido”, porque não é discutido, não é partilhado, “só quem é director de turma sabe a dificuldade que é”. Em suma, este tipo de **colaboração acomodada a rotinas** só conduz ao desinvestimento, pois faltam espaços de empatia e de compreensão humana, necessariamente diferentes dos espaços dos encontros formais habituais.

3. É para os seus **alunos que o director de turma estabelece as suas prioridades de acção** e é também com eles que se intensificam as interacções dos diferentes processos identitários num incessante diálogo entre estas diferentes trajectórias. O director de turma “é aquele que toma conta deles, é confidente, psicólogo”, também é uma figura atenta “não só às aprendizagens, mas também ao que se passa particularmente nas suas vidas, é uma grande carga” e ainda é “aquele que chama os pais” à escola. **A relação entre director de turma e alunos não é unicamente uma relação epistémica, é igualmente um encontro entre subjectividades**, cada uma com o seu passado, o seu modo de pensar, a sua sensibilidade, as suas emoções e as suas necessidades. Assim, espera-se do director de turma que possua **competências comunicativas** para interagir sabiamente em diferentes situações atendendo à especificidade de cada uma delas e aos diferentes pontos de vista que possam ser assumidos, o que requer por sua vez **sensibilidade e responsabilidade**. A estas competências ainda devemos acrescentar a

de **saber ouvir o outro**, a de **saber colocar-se no seu lugar**, **respeitar as diferenças** que possam existir e de procurar compreendê-las, o que significa muito mais do que apenas a tolerância dessas diferenças. É este o **compromisso** que o docente assume quando é director de turma, um compromisso que ultrapassa em muito a dimensão técnica ou instrumental, mergulhado num contexto profundamente humano esse compromisso é também ele ético e moral.

Nas suas acções com os alunos, o director de turma procura privilegiar o **desenvolvimento integral da pessoa**, a **formação do carácter**, a sua **socialização** e a **formação para a cidadania** sustentando-se para isso numa **relação de proximidade e de profunda confiança** “no fundo sou eu sempre; a pessoa leva sempre para onde quer que vá um bocado de si própria”. Os alunos corroboraram esta proximidade, pois no seu entender o director de turma procura mostrar-lhes “o caminho para o futuro e para a vida”, desempenhando um papel importante nas suas vidas ajudando-os a fazer escolhas e a tornarem-se autónomos e responsáveis, pois como afirmou um dos nossos entrevistados “se não formos nós a transmitir os valores da escola e da sociedade, mais ninguém o faz”. Esta observação aponta novamente o dedo ao papel da família tratando-se aqui da formação básica da consciência social e moral hoje entregue à escola, essencialmente na figura do director de turma no seu papel de formador.

Cabe pois ao director de turma promover a educação para a cidadania, não apenas a tomada de consciência dos deveres e dos direitos que a vida em sociedade exige, mas também a aprendizagem de princípios e valores que alicerçam o desenvolvimento de uma competência participativa, com espírito crítico, em projectos culturais, sociais e políticos, para saber viver com os outros com respeito e compreensão.

É nesta sua **relação de proximidade** que o director de turma tanto encontra motivação para o exercício do cargo procurando forças na própria afectividade da relação como vê razão para deixar de o ser, ainda que seja considerado, pelos próprios, “o cargo mais importante da escola”, não deixa de ser “um cargo muito difícil, muito descompensador a nível emocional, eu fiquei muito afectada psicologicamente.” Este último desabafo surge um pouco inesperado tendo em conta a importância que o cargo representa para quem o exerce, mas revela uma face do director de turma que tem vivido na clandestinidade do *não dito*, e que tem acarretado **vivências de dilemas e de**

**problemas éticos e morais**, que têm deixado na sua maioria nada mais do que sentimentos de frustração.

Essas **situações dilemáticas e esses conflitos internos** vividos no silêncio surgem em diferentes áreas de acção do director de turma, como pudemos ver através dos testemunhos dos nossos entrevistados e das observações às reuniões de avaliação. Entre estas destacaram-se essencialmente a área da **avaliação dos alunos** e a **resolução de problemas associados a situações familiares** problemáticas.

Relativamente aos momentos de **avaliação** assistimos a duas posturas distintas do director de turma. Uma **postura de conformismo e acomodação** aos procedimentos burocráticos, já ritualizados, que condicionam a organização do trabalho dos docentes, e que vão sobrevivendo com consensos à volta de critérios previamente estabelecidos relativamente às classificações a atribuir, e, uma **postura de liderança** face a situações particulares de avaliação. Foram exemplos dessas situações particulares as alterações curriculares que implicam a complexidade de uma visão global, isto é, pedagógica, didáctica, psicológica e ainda sociológica, as avaliações dos alunos que se encontram em risco de retenção e as avaliações dos alunos que, por diversas razões, manifestaram dificuldades de aprendizagem.

Assistimos, nestes momentos, a uma **postura firme** do director de turma na condução destes processos de avaliação, assumindo nitidamente a sua liderança fundamentada num tipo de **poder pessoal**, entre os seus pares, para argumentar a favor de cada situação particular. A liderança que o director de turma assume, nestes contextos, parte de uma necessidade apurada tanto pelos saberes que possui como pela sua sensibilidade e empatia à procura de um compromisso essencialmente moral entre os seus pares, problematizando e partilhando valores e princípios que rompem com os rituais dominantes, para, enfim, partilharem a mesma visão e o mesmo propósito.

Relativamente à vivência de **conflitos interiores e de dilemas provocados pelos contextos familiares problemáticos** que alguns jovens hoje vivenciam, o director de turma defronta – se novamente com a **necessidade de romper os procedimentos habituais** para efectivamente conseguir, se não resolver estas situações, pelo menos minimizar as consequências prejudiciais nos seus alunos, uma vez que estas situações não encontram resposta nos normativos. É nestes contextos que o director de turma tem de **optar** por, ou seguir literalmente os procedimentos prescritos pelos normativos ainda

que isso arraste as situações no tempo e não as resolva ou ir além disso e envolver-se na resolução dos problemas com sacrifícios pessoais certamente necessários. Em nenhuma destas opções o director de turma está livre de **tormento**, apenas existe a angústia da certeza de não poder resolver o problema ou a angústia da incerteza quanto às suas decisões tomadas quando opta por seguir o caminho labiríntico de uma possível solução. Estes dilemas e conflitos resultam da relação de proximidade entre director de turma e alunos na sua mediação entre a escola e a família, situações que são relatadas num contexto de confiança que o director de turma não quer perder e que por isso as resguarda dos olhares alheios, procurando resolvê-las sozinho.

É precisamente nestes **contextos problemáticos** que o director de turma se apercebe mais facilmente que não são apenas os **normativos desajustados da pluralidade e da complexidade dos contextos reais da escola** de hoje que constroem a sua actuação, mas também a sua própria **formação**. Torna-se evidente nestes contextos que o director de turma não está devidamente preparado para enfrentar estas situações. A complexidade e a pluralidade da realidade acarretam consigo o inesperado, o que impossibilita a existência de uma formação que prepare o director de turma para todas as eventualidades, no entanto há pelo menos que o tornar consciente dessa complexidade procurando desenvolver estratégias para enfrentar o próprio inesperado.

Como vimos, o director de turma desenvolve essencialmente estratégias baseadas no diálogo e em compromissos éticos e morais assumidos entre os actores que estão envolvidos. Assim, uma formação que não considere os contextos reais, que não reflita criticamente sobre os mesmos, que não pondere as competências comunicativas e relacionais que caracterizam o desempenho do director de turma e que não considere a importância da gestão de emoções não estará certamente ajustada ao papel do director de turma, às situações reais da escola de hoje. **A formação do director de turma não pode ser pensada no abstracto**, ou apenas fundamentada nos normativos que regulam o seu papel, mas **a partir das situações vividas na realidade**, onde os saberes técnicos, pedagógicos e científicos ganham sentido na sua articulação com as práticas.

É nesse sentido, que poderemos aqui considerar que as **concepções** que o director de turma constrói sobre si mesmo e sobre o seu desempenho, como “mediador” entre todos na partilha de informações relativas aos seus alunos, de “coordenador pedagógico” entre os diferentes intervenientes no processo de aprendizagem e de “gestor pedagógico

intermédio” nas tarefas relacionadas com o cumprimento dos deveres prescritos nos normativos, apenas **revelam o mais óbvio**, mais visível do seu papel. Não querendo com esta afirmação desvalorizar o trabalho desenvolvido nesse sentido, mas é com certeza de longe o mais significativo tanto para o próprio director de turma como para aqueles com quem ele se relaciona. Este desempenho mais ritualizado corresponde ao que de mais elementar o caracteriza e são esses os dados com que ele próprio se descreve quase sempre, guardando para si todas as iniciativas que desenvolveu além do que era esperado. Importa por isso chamar à atenção de todos os directores de turma e de todos os docentes que venham a sê-lo para **a necessidade de se assumir o verdadeiro significado do papel do director de turma como garante ético, moral e humano.**

Esta é uma **concepção que poderá orientar futuras investigações** no sentido de se aprofundar o rumo deste estudo e de **dotar a figura do director de turma de uma verdadeira identidade**, contemplando também as acções que têm permanecido no silêncio. Urge fazê-lo, pois o director de turma encontra-se hoje despido de personalidade nos recentes normativos que procuram ignorar a sua relevância na escola (cf. decreto-lei 75/2008, artigo 44º) revogando-se o único documento que lhe dava corpo (decreto - regulamentar nº 10/99), mantendo-se apenas reminiscente nas funções que continuam, ainda assim, a acumular-se.

Como **garante ético, moral e humano**, o director de turma poderá ter um **papel decisivo nas questões fundamentais do currículo**, como saber o que ensinar, questionando os conteúdos e as aprendizagens, não no sentido de os reduzir, mas de os tornar significativos para o ensino. Situado à frente da **coordenação pedagógica**, o director de turma, poderá **orientar esta reflexão** que já se impõe há muito e representar o compromisso necessário entre as diferentes vozes, sustentando-se, para isso, na sua relação mais próxima com todos.

Esta questão da pertinência dos conteúdos e das aprendizagens remete para o papel fundamental que estes devem ter na **formação do ser humano**, aqui entendido como homem e como cidadão. Cabe ao director de turma, no âmbito do trabalho que desenvolve no conselho de turma, apelar para a importância dos conteúdos no desenvolvimento de capacidades de compreensão, para o seu potencial humanístico enquanto alicerces da aprendizagem sobre o próprio indivíduo, sobre os outros e sobre a

sociedade em que vive. O director de turma pode, pela sua relação de proximidade com todos - alunos, professores, pais, e órgãos da escola - desempenhar **um papel de liderança na aproximação dos saberes**, hoje fragmentados no currículo, porque só uma **visão global** poderá promover a compreensão dos contextos complexos que caracterizam a escola actual, a sociedade e o mundo (Morin, 2000, 2002; Sacristán 2008), aproximando, desta forma, os saberes da vida das pessoas.

Neste contexto, o director de turma representa o garante para **recuperar o sentido educativo de paideia** de modo a “repensar o pensado” (Morin, 2002; Savater, 2006) com preocupação não só para a função instrutiva, *enciclopedista*, mas também para a capacidade de organizar esses saberes adquiridos de forma significativa para a formação do ser humano e para a compreensão do mundo, para a compreensão das *significações*; uma educação, parafraseando Morin, (ibidem) que pretenda dar sentido à expressão “mais vale uma cabeça bem feita do que uma cabeça bem cheia”.

O director de turma poderá garantir o sentido educativo de paideia promovendo a **formação do carácter, para aprender a viver com os outros** e para **aprender a ser cidadão**. Estando a formação da cidadania já a seu cargo, o director de turma pode assim garantir o compromisso humano de preparar para a vida em comum, para a participação na vida em sociedade desenvolvendo competências sociais, promovendo o trabalho em equipa, transformando a escola num modelo de participação democrática.

Uma cidadania que não se esgota, certamente, na aprendizagem de códigos e normas no tempo de uma lição ou de uma aula, mas sim num modo de pensar a escola, a sociedade e o mundo que valorize a dignidade da pessoa humana, pois, “o respeito pelo outro não tem significado como simples abstracção. Ele joga-se no laboratório concreto de cada dia, perante o outro que tem nome, rosto, passado, raça idioma, crença e hábitos” (Carneiro, 2001, p. 279).

Este é o desafio do director de turma na escola actual, infinitamente heterogénea e complexa, dar voz às singularidades que a povoam, numa dimensão ética, moral e humana: “*Ninguém é sujeito na solidão e no isolamento; é sempre entre sujeitos que cada um de nós é sujeito: o sentido da vida humana não é monólogo, mas tem origem no comércio do sentido, de uma polifonia coral. Antes de mais nada, a educação é a revelação dos outros, da condição humana, sob forma de um concerto de cumplicidades irremediáveis*” (Savater, 2006, p. 41).

---

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

---

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- ✓ ABBAGNANO, N.(2007), *Dicionário de Filosofia*, São Paulo, Martins Fontes.
- ✓ ALVES- PINTO, C.(1995), *Sociologia da Escola*, Lisboa, Mc-Graw-Hill.
- ✓ ALTET, M. (2001), As competências do Professor Profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar, in Philippe Perrenoud, Luc Paquay, Marguerite Altet, Évelyne Charlier (Org.), *Formando Professores Profissionais. Quais Estratégias? Quais competências?* (pp. 23-34), Brasil, Artmed;
- ✓ AFONSO, N. (2005), *Investigação Naturalista em Educação*, colecção em Foco, Lisboa, Edições Asa.
- ✓ ANTÓNIO, A. (2004), *O Outro Lado do Espelho, Sentimentos Vivências, Imaginários, Professores no Lugar do Morto*, Colecção Perspectivas Actuais/Educação, Lisboa, Edições Asa.
- ✓ ANTUNES, F. (1995), “Educação, Cidadania e Comunidade. Reflexões Sociológicas para uma Escola de Massas”, **Revista Portuguesa de Educação**, nº 8, pp. 191-205, Universidade do Minho.
- ✓ BAILLAUQUÈS, S. (2001), Trabalho das Representações na formação dos Profesores, in Philippe Perrenoud, Luc Paquay, Marguerite Altet, Évelyne Charlier (Org.), *Formando Professores Profissionais. Quais Estratégias? Quais competências?* (pp. 37-54), Brasil, Artmed;
- ✓ BAPTISTA, I.(2005), *Dar rosto ao Futuro. A Educação como compromisso ético*, Porto, Profedições.
- ✓ BARDIN, L. (2004), *Análise de Conteúdo*, Lisboa, Edições 70.
- ✓ BARROSO, J. (ed), (1996), *O Estudo da Escola*, (Colecção Ciências da Educação), Porto, Porto Editora.

- ✓ BARROSO, J. (2000), *Autonomia das Escolas: da modernidade da gestão ao aprofundamento da democracia*, In Jorge Costa, António Mendes & Alexandre Ventura. *Lideranças e Estratégias nas Organizações Escolares* (pp.171-183), Aveiro, Universidade de Aveiro.
  
- ✓ BARROSO, J.(ed) (2003), *A Escola Pública Regulação Desregulação Privatização*, (Colecção Em foco), Lisboa, Edições Asa.
  
- ✓ BÉLAIR, L. (2001), *A Formação para a Complexidade do Ofício de Professor*, in Philippe Perrenoud, Luc Paquay, Marguerite Altet, Évelyne Charlier (Org.), *Formando Professores Profissionais. Quais Estratégias? Quais competências?* (pp. 55-65), Brasil, Artmed;
  
- ✓ BERGER, P, & LUCKMANN, TH. (2004), *A Construção Social da Realidade*, Petrópolis, Editora Vozes.
  
- ✓ BILHIM, J. (2002), *Questões Actuais de Gestão de Recursos Humanos*, Lisboa, Instituto Superior de ciências Sociais e Políticas.
  
- ✓ BOGDAN, R. e Biklen, S. (1994), *Investigação Qualitativa em Educação*, Porto, Porto Editora.
  
- ✓ BONAL, X, (2006), *Que mais Vamos Pedir à Escola*, in MAGALHÃES, A & STOER, S (ed), *Reconfigurações Educação, Estado e Cultura numa época de Globalização*, Porto, Profedições;
  
- ✓ BOURDIEU, P., et PASSERON, J.-C. (1970), *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éditions Minuit ;
  
- ✓ BOURDIEU, P., et PASSERON, J.-C. (1985), *Les Héritiers. Les Étudiant et la Culture*, Collection « le Sens Commun », Paris, Éditions Minuit ;
  
- ✓ BRAGA, F. (2001), *Formação de Professores e Identidade Profissional*, Colecção Nova Era nº 8, Coimbra, Quarteto Editora.
  
- ✓ BRITO, C. (1998), *Gestão Escolar Participada. Na Escola Somos Todos Gestores*, Lisboa, Texto Editores.
  
- ✓ BRUNER, J,S, (1999), *Para uma Teoria da Educação*( pp. 60-129), Tradução de Manuela Vaz, Lisboa, Relógio D'Água Editores

- ✓ BRUNET, F. (1996), *Sociologia da Experiência*, (Colecção Epistemologia e Sociedade, nº 48), Lisboa, Instituto Piaget;
- ✓ BURGESS, R. (1997), *A Pesquisa de Terreno: uma introdução*, São Paulo, Celta.
- ✓ CABANAS, J. (2002), *Teoria da Educação. Concepções Antinómicas da Educação*, Lisboa Edições Asa.
- ✓ CAETANO, A. (1997), Dilemas dos Professores, in Estrela, M.T.(org) et All. *Viver e Construir a Profissão Docente*, (colecção Ciências da Educação, nº26), (pp. 191-221) Porto, Porto Editora.
- ✓ CANÁRIO, R. (2005), *O que é a Escola? Um Olhar sociológico*, Colecção Ciências da Educação Século XXI, Porto, Porto Editora.
- ✓ CANÁRIO, R. (1992), Estabelecimento de Ensino: a inovação e a gestão de recursos educativos, in António Nóvoa (Coord), *As Organizações Escolares em Análise*, (Nova Enciclopédia; 40; pp.165-185), Lisboa, Publicações Dom Quixote
- ✓ CARMO, H& FERREIRA, M. (1998), *Metodologia da Investigação, Guia para Auto-aprendizagem*, Lisboa, Universidade Aberta.
- ✓ CARNEIRO, R. (2003), *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem. 21 Ensaios para o Século XXI*, Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão.
- ✓ CARROLO, C. (1997), Formação e Identidade Profissional dos Professores, in Estrela, M.T.(org) et All. *Viver e Construir a Profissão Docente*, (colecção Ciências da Educação, nº26), (pp. 21- 50) Porto, Porto Editora.
- ✓ CARVALHO, A. et All. (1999), *Contratos de Autonomia, Aprendizagem Organizacional e Liderança*, Colecção Cadernos Pedagógicos, nº 43, Lisboa, Edições Asa.
- ✓ CARVALHO, R. (1986), *História do Ensino em Portugal*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- ✓ CASTRO, E.(1995), *O director de Turma nas Escola Portuguesas, O desafio de uma Multiplicidade de Papéis*, Porto, Porto Editora.
- ✓ CHARLIER, E. (2001), Formar Professores Profissionais para uma Formação Contínua Articulada à Prática, in Philippe Perrenoud, Luc Paquay, Marguerite

Altet, Évelyne Charlier (Org.), *Formando Professores Profissionais. Quais Estratégias? Quais competências?* (pp. 85-102), Brasil, Artmed;

- ✓ CHIAVENATO, I. (1993), *Teoria da Administração I,II*, São Paulo, Editora McGraw-Hill.
- ✓ CIFALI, M. (2001), *Conduta Clínica, Formação e Escrita*, in Philippe Perrenoud, Luc Paquay, Marguerite Altet, Évelyne Charlier (Org.), *Formando Professores Profissionais. Quais Estratégias? Quais competências?* (pp. 103-117), Brasil, Artmed;
- ✓ COELHO, J, P. (1985), *Diversidade e Unidade em Fernando Pessoa*, (Colecção Presenças, 2), Lisboa, Editorial Verbo;
- ✓ CORREIA, J, et, All (org), (1999), *Formação de Professores. Da racionalidade instrumental à acção comunicacional*, Colecção Cadernos Pedagógicos, nº 49, Lisboa, Asa Editores.
- ✓ COSTA, A. Et All. (2001), *Gestão Pedagógica e Lideranças Intermédias na Escola: Estudo de caso no TEIP do Esteiro*, Aveiro, Universidade de Aveiro.
- ✓ COSTA, J. (2000) «Lideranças nas Organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre a escola». In Jorge Costa, António Mendes & Alexandre Ventura. *Lideranças e Estratégias nas Organizações Escolares* (pp.15-33), Aveiro, Universidade de Aveiro.
- ✓ COSTA, J. et all.(2001), *Gestão Pedagógica e Lideranças Intermédias na Escola: Estudo de caso no TEIP do Esteiro*, Aveiro, Edições Universidade de Aveiro.
- ✓ COSTA, J.(2003), *Imagens Organizacionais da Escola*, Lisboa Edições Asa.
- ✓ COUTINHO, M. (1998), *O Papel do Director de Turma na Escola Actual*, dossier Rumos nº 1, Porto, Porto Editora.
- ✓ CROZIER, M. et FRIEDBERG, E. (2004), *L'acteur et le Système*, (collection Points Essais, 248), Saint- Amand- Montrond, Editions du Seuil
- ✓ DAY, CH. (2001), *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da Aprendizagem Permanente*, Colecção Currículo, Políticas e Práticas, Porto, Porto Editora.
- ✓ DELORS, J. (ed), (2003), *Educação, um Tesouro a Descobrir*, Colecção Perspectivas Actuais/Educação, Lisboa, Edições Asa.

- ✓ DE KETELE, J. M, ROEGIERS, X. (1999), *Metodologia da Recolha de Dados*, Lisboa, Instituto Piaget.
- ✓ DOMINGUES, D.(1998), Professor e Prática Pedagógica na Escola de Massas, in Maria Manuela Machado Silva (Coord), *A Educação em Mudança*, volume II, Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas
- ✓ DUBAR, C. (1997), *A Socialização Construção das Identidades Sociais e Profissionais*, Porto, Porto Editora.
- ✓ ECO, H. (1984), *Como se faz uma Tese em Ciências Humanas*, Lisboa, Editorial Presença.
- ✓ EMÍDIO, M. (1995), *Colóquio Educação e Sociedade, nº 10*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- ✓ ESTRELA, A. (1990), *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. Lisboa, Instituto Nacional de Investigação Científica.
- ✓ ESTRELA, M.T.(org) et All. (1997), *Viver e Construir a Profissão Docente*, (coleção Ciências da Educação, nº26), Porto, Porto Editora.
- ✓ FARR, R. (1984), Les Représentations Sociales, in Serge Moscovici (Dir), *Psychologie Sociale* (pp379-389), Paris, Presses Universitaires de France.
- ✓ FONSECA, A. (2000), A Liderança Escolar e a Comunicação Relacional, In Jorge Costa, António Mendes & Alexandre Ventura. *Lideranças e Estratégias nas Organizações Escolares* (pp.137-151), Aveiro, Universidade de Aveiro.
- ✓ FONTOURA, M<sup>a</sup> M. (2007) Fico ou vou-me Embora? in NÓVOA, A, *Vidas de Professores* (org), ( Coleção Ciências da Educação, nº4), Porto, Porto Editora.
- ✓ FORMOSINHO, J. (1989) “ De Serviço de Estado a Comunidade Educativa: Uma Nova concepção para a Escola Portuguesa”, **Revista Portuguesa de Educação**, pp. 2, 53-Universidade do Minho.
- ✓ FORMOSINHO, J. (1987), A formação de professores e gestores pedagógicos para a escola de massas, in separata da Revista O ensino nº 18-19-20-21-22, Braga, Fundação Europeia Viqueira instituto de estudos luso galaicos,

- ✓ FORMOSINHO, J. et All. (2000), *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*, Lisboa, Edições Asa.
- ✓ FORMOSINHO, J.S.S. (1980) “As bases do Poder do Professor”, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Coimbra, Departamento de Psicologia e de Ciências da Educação da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, pp. 303
- ✓ FRAGO, António. (2007), *Sistemas Educativos, Cultura Escolares e Reformas*, Mangualde, Edições Pedago;
- ✓ FRIEDBERG, E. (1997). *Le Pouvoir et la Règle, Saint- Amand- Montrond*, Points Essais.
- ✓ FREIRE, P. (1992), *Pedagogia da Esperança*, Rio de Janeiro, Paz e Terra;
- ✓ FULLAN, M, & HARGREAVES, A. (2001), *Por que é Vale a Pena Lutar? O Trabalho de Equipa na Escola*, Porto, Porto Editora;
- ✓ GARCÍA, C.(1999), *Formação de Professores Para uma Mudança Educativa*, Porto, Porto Editora.
- ✓ GIL, J. (2005), *Portugal, Hoje o Medo de Existir*, Lisboa, Relógio D’Água Editores.
- ✓ GIMENO, SACRISTÁN, J. (2000) *O Currículo uma Reflexão sobre a Prática*, 3ª edição, Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa, Brasil, Artmed editora
- ✓ GIMENO, SACRISTÁN, J. (2000), *A Educação Obrigatória. O seu Sentido Educativo e Social*, (coleção Currículo, Políticas e Práticas, nº13), Porto, Porto Editora;
- ✓ GIMENO, SACRISTÁN, J. (2008), *A Educação que Ainda é Possível. Ensaios sobre a Cultura para a Educação*, (Coleção Panorama, nº 8), Porto, Porto Editora;
- ✓ GIMENO, SACRISTÁN, J. (2003), *O Aluno como Invenção*,( Coleção ciências da Educação século XXI, nº 20), Porto, Porto Editora;
- ✓ GLATTER, R, (1992), *A gestão como Meio de Inovação e Mudança nas Escolas*, in Nóvoa, A et all. (coord.), *As Organizações em Análise*, (Nova Enciclopédia Temas de Educação nº2), (pp. 143-161), Lisboa, Publicações Dom Quixote;
- ✓ GOLEMAN, D. (2003), *Inteligência Emocional*, Lisboa, Temas e Debates;

- ✓ GOOD, T. & WEINSTEIN, R.(1992), *As Escolas Marcam a diferença: evidências, críticas e novas perspectivas*, in António Nóvoa (Coord), *As Organizações Escolares em Análise* (pp.79-96), Lisboa, Publicações Dom Quixote;
  
- ✓ GUERRA, M. (2006), *Arqueologia dos Sentimentos – Estratégias para uma Educação de Afectos*, Colecção Saberes, Lisboa, Edições Asa.
  
- ✓ HABERMAS, J. (2002), *Teoría y Praxis*, Madrid, Tecnos.
  
- ✓ HABERMAS, J.(2005) *Théorie de l' Agir Communicationnel Tome 1 Rationalité de l'Agir et Rationalité de la société*, (Collection L'espace du Politique), Millau, aux éditions Fayard.
  
- ✓ HARGREAVES, A. (1998), *Os Professores em Tempo de Mudança. O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*, (colecção Ciências da Educação) Lisboa, Mc Graw- Hill.
  
- ✓ HARGREAVES, A; EARL, L; RYAN J, (2001), *Educação para a Mudança Reinventar a Escola para os Jovens adolescentes*, (colecção Ciências da Educação Século XXI, nº 11), Porto, Porto Editora;
  
- ✓ HOOPER, A.& POTTER J.(2004), *Liderança Inteligente. Criar a Paixão pela Mudança*, Lisboa, Actual Editora.
  
- ✓ HOUAISS, A; VILLAR, M.S. (2007), *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, Lisboa , Círculo de Leitores.
  
- ✓ HUBERMAN, M.(2007), *O Ciclo de Vida Profissional dos Professores*, in NÓVOA, A. *Vidas de Professores* (Org), (Colecção Ciências da Educação, nº4), Porto, Porto Editora.
  
- ✓ HUTMACHER, W. (1992), *A Escola em todos os seus Estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento*, in António Nóvoa (Coord), *As Organizações Escolares em Análise* (pp.47-76), Lisboa, Publicações Dom Quixote;
  
- ✓ JACINTO, M, (2003), *Formação Inicial de Professores. Concepções e Práticas de Orientação*, ( Ciências da Educação; 53), Lisboa, Departamento da Educação Básica, Ministério da Educação,
  
- ✓ JAEGER, W. (2003), *Paidéia. A formação do Homem Grego*, São Paulo, Martins Fontes Editora.

- ✓ JESUÍNO, J. (1999), *Processos de Liderança*, (Horizonte de Psicologia, nº 6), Lisboa, Livros horizonte.
  
- ✓ JODELET, D.(1984), Représentation Sociale: phénomènes, concept et theorie. In Serge Moscovici (Dir). *Psychologie sociale* (pp. 357-378), Paris, Presses Universitaires de France.
  
- ✓ JODELET, D. (1989), Représentations sociales: un domaine en expansion. In Denise Jodelet (Dir), *Les Représentations Sociales* (pp.31-61), Paris, Presses Universitaires de France.
  
- ✓ KANT, E. (2004), *Réflexions sur l'éducation*, (Bibliothèque des Textes Philosophiques), Paris, Librairie Philosophique J. VRIN.
  
- ✓ KANT, E. (2006), *Traité de Pédagogie*, (Oeuvres et Opuscules Philosophiques), Paris, Hachette Éducation.
  
- ✓ KERLINGER, F.(1980), *Metodologia da Pesquisa em Ciências Sociais. Um tratamento Conceitual*, Brasil, Editora Pedagógica e Universitária.
  
- ✓ LEITE, C. (2001), *Projectos Curriculares de Escola e de Turma*, Lisboa, Edições Asa.
  
- ✓ LIMA, Jorge, Ávila (2002), *As culturas colaborativas nas Escolas. Estruturas, processos e conteúdos*, (Coleção Currículo, Políticas e Práticas, nº 15) Porto, Porto Editora.
  
- ✓ LIMA, L. (2002), *Organização Escolar e Democracia Radical*, São Paulo, Cortez Editora: Instituto Paulo Freire.
  
- ✓ LIMA, L. (2003), *A Escola como Organização Educativa*, São Paulo, Cortez Editora: Instituto Paulo Freire.
  
- ✓ LOPES, A. (2006). *A Dimensão Pedagógica de Agostinho da Silva*, Porto, Profedições.
  
- ✓ LOPES, Amélia, (2001), *Libertar o desejo, Resgatar a Inovação. A construção de identidades profissionais docentes*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional;
  
- ✓ LOPES, Amélia, (2001), *Mal-estar na docência? Visões, razões e soluções*, Cadernos do CRIAP, nº 22, Lisboa, Asa Editores;

- ✓ LOPES, Amélia, (2001), *Professores e Identidade. Um Estudo sobre a Identidade social de Professoras Portuguesas*, Cadernos do CRIAP, nº 25, Lisboa, Asa Editores;
- ✓ LOUREIRO, M.I. (1997), O Desenvolvimento da Carreira dos Professores, in Estrela, M.T.(org) et All. *Viver e Construir a Profissão Docente*, (coleção Ciências da Educação, nº26), (pp. 117-159), Porto, Porto Editora.
- ✓ LÜDKE, M. e ANDRÉ, M.(2003), *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*, São Paulo, EPU.
- ✓ MACLELLAN, D.(1990) *Karl Max, Vida e Pensamento*, Petrópolis, Vozes.
- ✓ MACEDO, B. (2000), *A Construção do Projecto Educativo de Escola*, Lisboa, Instituto de Inovação educacional.
- ✓ MACHADO, J. & FORMOSINHO, J. (2000) Autonomia, Projecto e Liderança, In Jorge Costa, António Mendes & Alexandre Ventura. *Lideranças e Estratégias nas Organizações Escolares* (pp.185-199), Aveiro, Universidade de Aveiro.
- ✓ MACHADO, E. (2006), *A Última Conversa*. Agostinho da Silva, Cruz Quebrada, Casa das Letras.
- ✓ MACHADO, J.P.(1991), *Grande Dicionário da Língua Portuguesa*, Lisboa, Publicações Alfa.
- ✓ MAGALHÃES, A & STOER, S (ed), (2006), *Reconfigurações Educação, Estado e Cultura numa época de Globalização*, Porto, Profedições.
- ✓ MARQUES, R, (2002), *O Director de Turma e a Relação Educativa*, (coleção Ensinar e aprender, nº23), Lisboa Editorial Estampa;
- ✓ MARTO, M<sup>a</sup> N.(1999), *O Director de Turma. Proposta de Actividades* (coleção cadernos CRIAP, nº 3), Lisboa, Asa
- ✓ MAUCO, J. (1986), *Educação da Sensibilidade na Criança*, Coleção Psicologia e Pedagogia, Lisboa, Morais Editores.
- ✓ MATTOSO, J.(dir.), (1994), *História de Portugal*, volume VI, Círculo de leitores
- ✓ MINTZBERG, H. (1999), “Profession: manager Mythes et réalités”, Havard Business Review- Le Leadership, Paris, Editions d’ Organisation, Polic.

- ✓ MÓNICA, M<sup>a</sup>, F, (coord), (2004), *As Farpas Eça de Queiroz Ramalho Ortigão. Crónica Mensal da Política, das Letras e dos Costumes*. São João do Estoril, Principia, Publicações Universitárias e Científicas;
- ✓ MOREIRA, C. (1994), *Planeamento e Estratégias da Investigação Social*, Lisboa, Instituto Superior de ciências Sociais e Políticas.
- ✓ MORIN, E. (1999), *Amour, Poésie, Sagesse*, Paris, Edition Seuil.
- ✓ MORIN, E. (2000), *Les Sept Savoirs Nécessaires à l'éducation du Futur*, Paris, Edition du Seuil.
- ✓ MORIN, E. (2002), *Repensar a Reforma. Reformar o Pensamento. A Cabeça Bem Feita*, (coleção Epistemologia e Sociedade, 187), Lisboa, Instituto Piaget.
- ✓ MORIN, E.(2004), *La méthode 6 Éthique*, Paris, édition du Seuil.
- ✓ MORIN, E. (2006), A Ética da Complexidade e o Problema dos Valores no Século XXI, in Jérôme Bindé (Dir) *Para Onde Vão Os Valores?* (coleção Epistemologia e Sociedade, 237), (pp.91-94), Lisboa, Instituto Piaget.
- ✓ MOSCOVICI, S.(1989), Des Représentations Collectives aux Représentations Sociales: éléments pour une histoire, in Denise Jodelet (Dir) *Les Représentations sociales* (pp.62-86), Paris, Presses Universitaires de France.
- ✓ MOSCOVICI, S. & HEWSTONE, M.(1984), De la Science au Sens Sommun, in Serge Moscovici(Dir), *Psychologie sociale*, Paris, Presses Universitaires de France
- ✓ NÓVOA, A. (ed), (1995), *Profissão Professor*, Coleção Ciências da Educação, Porto, Porto Editora.
- ✓ NÓVOA, A.(1992), Para uma Análise das Instituições Escolares, in António Nóvoa (Coord), *As Organizações Escolares em Análise* (pp.13-42), Lisboa, Publicações Dom Quixote;
- ✓ NÓVOA, A, (1987), *Le Temps des Professeur* (Pedagogia 5 volume I), Lisboa, Instituto Nacional de Investigação Científica;
- ✓ NUNES, A. (2000), A Escola como Organização: do Equilíbrio à Instabilidade, In Jorge Costa, António Mendes & Alexandre Ventura. *Lideranças e Estratégias nas Organizações Escolares* (pp.239-247), Aveiro, Universidade de Aveiro.

- ✓ PAQUAY, L. & WAGNER, M.C.(2001), Competências Privilegiadas nos Estágios e na Videoformação, in Philippe Perrenoud, Luc Paquay, Marguerite Altet, Évelyne Charlier (Org.), *Formando Professores Profissionais. Quais Estratégias? Quais competências?* (pp. 135-158), Brasil, Artmed;
- ✓ PARREIRA, A. (1996), *liderança. Tecnologia da eficácia para o desenvolvimento de pessoas e grupos*, Lisboa, Edições Universitárias Lusófonas.
- ✓ PARREIRA, A. (s/d), *Reuniões e Grupos de Trabalhos. Estruturas e Processos. Manual Teórico-Prático de Grupos e Condução de Reuniões*, 1º volume, Lisboa, Plátano Edições Técnica.
- ✓ PARREIRA, A. (s/d), *Comunicação e Motivação nos grupos e Reuniões de Trabalho. Manual Teórico-Prático de Grupos e Condução de Reuniões*, 2º volume, Lisboa, Plátano Edições Técnicas
- ✓ PARREIRA, A. (s/d), *O Processo de Liderança nos Grupos e Reuniões de Trabalho. Manual Teórico-Prático de Grupos e Condução de Reuniões*, 3º volume, Lisboa, Plátano Edições Técnicas
- ✓ PEIXOTO, M.J.&OLIVEIRA, V. (2003), *Manual do Director de Turma, contextos, Relações, Roteiros*, Lisboa, Edições Asa.
- ✓ PELLETIER, G. (1998), Les formes du Leadership. Approches Américaines, in Magazine Sciences humaines *Comprendre les Organisations*. Hors-série N° 20 – Mars/Avril. Consultado a 19 de Agosto de 2008 em: [http://www.Scienceshumaines.com/articleprint2.php?lg=fr&id\\_article=11684](http://www.Scienceshumaines.com/articleprint2.php?lg=fr&id_article=11684)
- ✓ PEREIRA, M<sup>a</sup> H. (1988), *Estudos de História da Cultura Clássica*, volume I, Cultura Grega, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian;
- ✓ PERRENOUD, P. (1999). *Construire des compétences, tout un programme!* Entrevista concedida a Luce Brossard in *Vie pédagogique*, n° 112, Setembro-Outubro 1999 (pp. 16-20), Dossier " *Faire acquérir des compétences à l'école* ". Consultado a 08 de Janeiro de 2006 em : [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1999/1999\\_14.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_14.html).

- ✓ PERRENOUD, P. (2000), *Compétences, langage et communication*. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Université de Genève. Consultado a 22 de Dezembro de 2006 em: [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2000/2000\\_11.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_11.html).
  
- ✓ PERRENOUD, P.(2001), *Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da Autonomia e luta contra as Desigualdades*, Coleção Cadernos do CRIAP, nº 28, Lisboa, Edições Asa.
  
- ✓ PERRENOUD, et All. (2002), *As competências para Ensinar no Século XXI*, Brasil, Artmed Editora.
  
- ✓ PERRENOUD, P., PAQUAY, L., ALTET, M., CHARLIER, E. (2001), Formando Professores Profissionais: três conjuntos de questões, in Philippe Perrenoud, Luc Paquay, Marguerite Altet, Évelyne Charlier (Org.), *Formando Professores Profissionais. Quais Estratégias? Quais competências?* (pp. 12-22), Brasil, Artmed
  
- ✓ PERRENOUD, P., PAQUAY, L., ALTET, M., CHARLIER, E. (2001), Formando Professores Profissionais: três conjuntos de questões, in Philippe Perrenoud, Luc Paquay, Marguerite Altet, Évelyne Charlier (Org.), *Fecundas Incertezas ou Como Formar Professores antes de Ter Todas as Respostas* (pp. 211-223), Brasil, Artmed;
  
- ✓ PERRENOUD, P. (2003), *Un État des Lieux. À quels Problèmes le Système Éducatif est-il confronté aujourd'hui ?* Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Université de Genève. Consultado a 17 de Julho de 2007 em: [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2003/2003\\_01.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2003/2003_01.html).
  
- ✓ PERRENOUD, P. (1993) *Praticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação. Perspectivas Sociológicas*, (Nova enciclopédia; 46 Temas de Educação nº3), Lisboa, Publicações Dom Quixote

- ✓ PERRENOUD, P.(2001), O Trabalho sobre o *Habitus* na Formação de Professores: análise das práticas e tomada de consciência, in Philippe Perrenoud, Luc Paquay, Marguerite Altet, Évelyne Charlier (Org.), *Formando Professores Profissionais. Quais Estratégias? Quais competências?* (pp. 161-184), Brasil, Artmed;
  
- ✓ PERRENOUD, P. (1995), *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Université de Genève. Consultado a 17 de Julho de 2007 em: [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1995/1995\\_04.htm](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1995/1995_04.htm)  
1
  
- ✓ PIRES, L. E.(1987), *Lei de Bases do sistema educativo: apresentação e comentários*, Lisboa, Edições Asa;
  
- ✓ POSTIC, M. (1990), *A Relação Pedagógica*, Coimbra, Coimbra Editora.
  
- ✓ QUIVY, R, e CAMPENHOUDT, L.V. (2003), *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa, Ed. Gradiva.
  
- ✓ REBOUL, O, (2006), *La Philosophie de L'Éducation*, (Collection Encyclopédique Que Sais-Je ? n° 2441), Paris, Presse Universitaire de France ;
  
- ✓ RETO, L e LOPES, A. (s/d), *Liderança e Carisma. O Exercício do Poder nas Organizações*, Lisboa, Editorial Minerva.
  
- ✓ REVEZ, M.H. (2004), *Gestão das Organizações Escolares. Liderança Escolar e Clima de Trabalho: Um Estudo de Caso*; Chamusca, Edições Cosmos.
  
- ✓ RIBEIRO, J.O. S e BÁRRIOS, A.G. (2003), (Coord.) *Criatividade, Afectividade, Modernidade, construindo hoje a Escola do Futuro*, (Intervenções apresentadas no 2º encontro Nacional de Investigação e formação da Escola superior de Educação de Lisboa) Lisboa, Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais, Escola superior de Educação de Lisboa;
  
- ✓ SÁ, V.(1997), *Racionalidades e Práticas na gestão Pedagógica, o Caso do Director de Turma*, polic., Colecção Ciências da Educação, Instituto de Inovação Educacional.
  
- ✓ SAINT-ÉXUPÉRY, A, (1987) *Le Petit Prince*, (collection Folio Junior 4), Bourges, Gallimard ;

- ✓ SAMPAIO, D. (1998), *Vivemos Livres Numa Prisão*, Lisboa, Editorial Caminho.
- ✓ SANCHES, M<sup>a</sup> F.(1998), «Para uma compreensão Democrática da Liderança Escolar: da concepção Hierárquica e Racional à concepção Participada e colegial», in *Revista de Educação*: vol.VII, nº1, Departamento de Educação Da Universidade de Lisboa.
- ✓ SANCHES, M<sup>a</sup> F. (2000), Da Natureza e Possibilidade da Liderança Colegial das Escolas, In Jorge Costa, António Mendes & Alexandre Ventura. *Lideranças e Estratégias nas Organizações Escolares* (pp.45-64), Aveiro, Universidade de Aveiro.
- ✓ SANTOS, Leonor (2000), *A Cultura Profissional e o Trabalho dos Professores* Capítulo II, p.p. 67-120 [www.educ.fc.ul.pt/docentes/msantos/tese/C2-CulturaProfissional.pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/msantos/tese/C2-CulturaProfissional.pdf)
- ✓ SARMENTO, M. (2000), *Lógicas de Acção nas Escolas*, Colecção Ciências da Educação, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- ✓ SARMENTO, M. Jacinto, (1994), *A Vez e a Voz dos professores. Contributos para o Estudo da Cultura Organizacional da Escola Primária*, colecção Escola e Saberes, nº 2, Porto, Porto Editora
- ✓ SAVATER, F. (2004) *A coragem de Escolher*, Colecção Opus, Lisboa, Publicações Dom Quixote.
- ✓ SAVATER, F. (2006), *O Valor de Educar*, Lisboa, Publicações Dom Quixote.
- ✓ SERGIVANNI, TH. (2004), *Novos Caminhos para a Liderança Escolar*, Lisboa, Edições Asa.
- ✓ SERGIVANNI, TH. (2004a), *O Mundo da Liderança. Desenvolver Culturas, Práticas e Responsabilidade Pessoal nas Escolas*, (colecção Perspectivas Actuais), Lisboa, Edições Asa.
- ✓ SERRA, Fernando H. (2004). *Concepções Educacionais em Tempos Revolucionários. Uma abordagem histórico-sociológica do ensino primário e da formação de professores em Portugal no Pós-25 de Abril de 1974* (Dissertação de doutoramento não publicada, Volume I). Lisboa, 2004: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

- ✓ SILVA, A. (2000) *Gestão Estratégica e Projecto Educativo*, In Jorge Costa, António Mendes & Alexandre Ventura. *Lideranças e Estratégias nas Organizações Escolares* (pp.218-237), Aveiro, Universidade de Aveiro.
  
- ✓ SILVA, M.L. (1997), *A docência é uma Ocupação Ética*, in Maria Teresa Estrela, (org), *Viver e Construir a Profissão Docente*, (colecção ciências da educação, nº 26),(pp.161- 190), Porto, Porto Editora.
  
- ✓ SIMÕES, R. (1998), *Ensino Secundário - Escolha e Representações Sociais num Contexto de Reforma*, in Maria Manuela Machado Silva (Coord), *A Educação em Mudança*, volume II, Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
  
- ✓ STRECHT, P. (1998), *Aprender a Viver (perturbações emocionais e dificuldades escolares)*, in SAMPAIO, D, *Vivemos Livres Numa Prisão*, Lisboa, Editorial Caminho;
  
- ✓ TARDIF, M. & GAUTHIER, C. (2001), *O Professor como “Ator Racional”: que racionalidade, que saber, que julgamento?* in Philippe Perrenoud, Luc Paquay, Marguerite Altet, Évelyne Charlier (Org.), *Formando Professores Profissionais. Quais Estratégias? Quais competências?* (pp. 185-210), Brasil, Artmed;
  
- ✓ TEIXEIRA, M. (1995), *O Professor e a Escola, Perspectivas Organizacionais*, Amadora, McGraaw-Hill.
  
- ✓ TEODORO, A. (1982), *o Sistema Educativo Português*, Lisboa, Livros Horizonte.
  
- ✓ VALA, J. & MONTEIRO, M.B. (1993) *Psicologia Social*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian
  
- ✓ VALADARES, J e GRAÇA, M (1998), *Avaliando para Melhorar Aprendizagens*, Lisboa, Plátano.
  
- ✓ YIN, R. K. (2003) *Case Study Research: Design and Methods*. California, Sage Publications.
  
- ✓ ZABALA, M.A., (1994), *Diários de Aula. Contributo para o Estudo dos Dilemas Práticos dos Professores*, (Colecção Ciências da Educação nº 11), Porto, Porto Editora;

- ✓ ZEICHNER, K. (1993), *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*, (Educa Professores: nº 3), Lisboa, Educa
- ✓ ZENHAS, A, (2006), *O Papel do Director de Turma Na Colaboração Escola-Família*, (coleção Panorama, nº 5), Porto, Porto Editora;
- ✓ ZIBALZA, M.A. (1994), *Diários de Aula. Contributo para o Estudo dos Dilemas Práticos dos Professores*, (Coleção Ciências da Educação, nº11), Porto, Porto Editora

---

## LEGISLAÇÃO CONSULTADA

---

---

### LEGISLAÇÃO

---

- ✓ Lei de Bases do Sistema Educativo: Lei nº 46/86 de 14 de outubro, alterada pela Lei nº115/97 de 31 de julho de 1997.

- ✓ decreto – Lei nº 172/ 91 de 10 de Maio Aprova o regime jurídico de direcção, administração e gestão escolar.
- ✓ Portaria nº 921/92 de 23 de setembro de 1992 Estabelece as competências específicas das estruturas de orientação educativa.
- ✓ Despacho normativo nº 98- A/92 de 20 de Junho Aprova o sistema de avaliação dos alunos do ensino básico.
- ✓ Decreto – Lei nº 115 –A/98 de 4 de Maio Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos.
- ✓ Lei n.º 24/99 de 22 de Abril Primeira alteração, por apreciação parlamentar, do Decreto-Lei n. o 115-A/98, de 4 de Maio.
- ✓ Decreto Regulamentar nº 10/99 de 21 de Julho Regulamenta o regime de autonomia, administração e gestão aplicável aos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, estabelecendo as competências das estruturas de orientação educativa, bem como o regime de coordenação das mesmas estruturas.
- ✓ O Decreto-lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro aprova a reorganização curricular do ensino básico.
- ✓ Despacho - normativo nº 30/2001, de 19 de Julho. Estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens no ensino básico (revoga o 98-A/92 e é alterado pelo despacho nº 5020/2002, de 6 de Março).
- ✓ Despacho Normativo nº1/2005, de 5 de Janeiro Estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens e competências aos alunos dos três ciclos do ensino básico (exames nacionais).
- ✓ Despacho Normativo 50/2005 de 20 de Outubro Define, no âmbito da avaliação sumativa interna, princípios de actuação e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação dos planos de recuperação, de acompanhamento e de desenvolvimento como estratégia de intervenção com vista ao sucesso educativo dos alunos do ensino básico.
- ✓ Decreto- lei nº 200/2007 de 22 de Maio Estabelece o regime do primeiro concurso de acesso para lugares da categoria de professor titular da carreira dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.
- ✓ Decreto-lei nº 15/2007 de 19 de Janeiro Sétima alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário,

aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril, e altera o regime jurídico da formação contínua de professores, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro.

- ✓ Decreto – Lei n.º 3/2008 de 18 Janeiro de 2008. Primeira alteração à Lei n.º 30/2002, de 20 de Dezembro, que aprova o Estatuto do Aluno dos Ensinos Básico e Secundário.
  - ✓ Decreto – Lei n.º 3/2008 de 7 Janeiro de 2008. Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo.
  - ✓ Decreto-lei 771/2007 de 20 de Fevereiro de 2008.
  - ✓ Decreto-lei n.º 272/2007 Aprova a segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, estabelecendo novas matrizes para os currículos dos cursos científico-humanísticos do ensino secundário.
  - ✓ Decreto – Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário (revoga o decreto - -lei 115- A/98 e o despacho normativo n.º 10/99).
  - ✓ Decreto-Lei n.º 6/2001. D.R. n.º 15, Série I-A de 2001-01-18. Aprova a reorganização curricular do ensino básico.
-